

Exploration  
Recherches en sciences de l'éducation

Ingrid Verscheure & Isabelle Collet (dir.)

# Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement

Perspectives francophones



PETER LANG

La visée première de cet ouvrage est de faire le point des recherches qui, dans l'aire francophone, se sont intéressées à la manière dont les inégalités selon le genre se construisent dans la classe. Les chapitres qui le constituent relèvent de travaux menés dans plusieurs disciplines scolaires (Éducation physique et sportive, Écriture, Histoire, Littérature, Mathématiques) à différents niveaux du cursus (maternelle, élémentaire, secondaire, universitaire) et dans plusieurs pays (Canada, France, Suisse et Tunisie). Chacun d'eux s'attache à rendre compte de la question des inégalités de sexe dans l'enseignement et l'étude des savoirs, et, pour certains, de ses implications dans la formation à l'enseignement.

Ces aspects sont appréhendés sur la base de recherches dont la diversité se déploie à la fois en termes d'objets d'étude retenus, de terrains d'investigation, de cadres théoriques mobilisés, de démarches méthodologiques mises en œuvre et enfin, selon les ancrages disciplinaires spécifiques à chaque approche. Par-delà cette diversité qui donne à voir la vitalité des problématiques de recherche dans ce domaine, les autrices se sont attachées à préciser, en s'appuyant sur la littérature des Études de genre, quelle est la compréhension, ou l'interprétation qu'elles donnent dans leur texte aux termes de sexe et de genre, ce qui permet d'entrevoir toutes les nuances pouvant émerger de l'utilisation du concept de genre lorsqu'il est convoqué dans les recherches didactiques.

Les chapitres ont été regroupés en deux grandes parties. La première présente des résultats de recherche concernant les processus d'enseignement-apprentissage chez les filles et les garçons à différents niveaux de l'École. Les contributions de la seconde partie pointent les difficultés mises au jour concernant l'introduction des problématiques didactiques relatives au genre dans la formation des futur-es enseignant-es.

**Ingrid Verscheure** est Professeure des universités en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, UMR Éducation Formation Travail Savoirs, France.

**Isabelle Collet** est Professeure associée en sciences de l'éducation à l'Université de Genève et Directrice de l'équipe Genre - Rapports intersectionnels, Relation éducative, Suisse.

Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement

# Exploration

Education: Recherches en sciences de l'éducation

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Rita Hofstetter, Gaëlle Molinari, Zoé Moody et Bernard Schneuwly.

Ingrid Verscheure & Isabelle Collet (dir.)

Genre : didactique(s) et  
pratiques d'enseignement

*Perspectives francophones*



**PETER LANG**

Lausanne • Berlin • Bruxelles • New York • Oxford

**Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »**  
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche  
Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur  
Internet sous <http://dnb.d-nb.de>.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

ISSN 0721-3700

ISSN 2235-6312 eBook

ISBN 978-2-87574-763-1

ISBN 978-2-87574-764-8 eBook

ISBN 978-2-87574-765-5 EPUB D/2023/5678/18

DOI 10.3726/b20403

Open Access : Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence internet  
CC-BY. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



© 2023, Ingrid Verscheure & Isabelle Collet

Publié par Peter Lang Éditions Scientifiques Internationales - P.I.E. SA, Bruxelles,  
Belgique

# Table des matières

**Notices biographiques** ..... 7

*Isabelle COLLET, Ingrid VERSCHEURE & Chantal AMADE-ESCOT*

Introduction générale : du genre en didactique(s) ..... 9

## **Première partie : Analyser les activités didactiques à l'aune du genre**

*Martine VINSON & Ingrid VERSCHEURE*

Analyse du positionnement de genre épistémique des élèves dans les ateliers de motricité « Courir comme... » : effets sur l'évolution de leurs trajectoires didactiques ..... 33

*Murielle GERIN*

Concrétisation de l'égalité des sexes en co-écriture au CP : la relecture réciproque pour une reconnaissance épistémique fille-garçon en écriture .... 47

*Ingrid VERSCHEURE & Carine BARALE*

Enseigner le cirque au CP dans une perspective de lutte contre les inégalités de sexe : effets de la recherche collaborative sur les pratiques didactiques ..... 59

*Nathalie SAYAC*

L'évaluation en mathématiques au prisme de la didactique et du genre ..... 73

*Claire DEBARS*

Comprendre l'action didactique et ses effets différentiels selon le genre dans l'enseignement du handball, en éducation prioritaire : études de cas ... 89

*Lucie DEBLOIS & Maimouna BAGNA*

Comment les résultats PISA peuvent-ils influencer une réflexion didactique ? ..... 101

*Valérie OPÉRIOL*

Les tontes de la Libération : débattre du genre en classe d'histoire ..... 117

## **Deuxième partie : Introduire les problématiques du genre dans la formation didactique à l'enseignement**

*Marie-Hélène BRUNET*

Construction d'un dispositif de formation pour réfléchir au genre à l'aide de la fiction historique ..... 131

*Souha ELANDOULSI & Chantal AMADE-ESCOT*

Cécité didactique des stagiaires et de leur formatrice au regard de la mixité en EPS en Tunisie : études de cas lors du stage de préparation professionnelle ..... 141

*Anne MONNIER*

L'enseignement de la littérature au secondaire en Suisse romande sous le prisme des questions de genre ..... 157

*Odile MAUFRAIS & Sigolène COUCHOT-SCHIEX*

Intégrer l'approche intersectionnelle en formation des enseignant-es : perceptions et interrogations en Éducation physique et sportive ..... 169

*Louise LAFORTUNE*

Postface : prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes : principes et stratégies dans une perspective intersectionnelle et féministe ..... 187

**Bibliographie générale** ..... 197

**Index des tableaux et figures** ..... 221

## Notices biographiques

Chantal Amade-Escot

Professeure émérite en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse Jean Jaurès, UMR Éducation Formation Travail Savoirs, France.

Carine Barale

Professeure des écoles, France.

Marie-Hélène Brunet

Professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, directrice de l'URÉ Faire de l'histoire / Making History – Récits et mémoires collectives en éducation, Canada.

Isabelle Collet

Professeure associée en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, Directrice de l'équipe Genre - Rapports intersectionnels, Relation éducative, Suisse.

Sigolène Couchot-Schiex

Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris Université, laboratoire École, Mutations, Apprentissages, INSPÉ de l'académie de Versailles, France.

Claire Debars

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, UMR Éducation Formation Travail Savoirs, France.

Lucie DeBlois

Professeure associée en didactique des mathématiques, Faculté d'éducation, Université Laval – membre associée au CRIRES, collaboratrice au Péricope, Canada.

Souha Elandoulsi

Maitre assistante. Docteure en sciences de l'éducation. ISSEP ksar Said Tunis, Tunisie.

Murielle Gerin

Maitresse de conférences à l'Université de Bretagne Occidentale, INSPÉ, CREAD, France.

Louise Lafortune

Professeure émérite de l'Université du Québec à Trois-Rivières et associée au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Odile Maufrais

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris Est Créteil, enseignante d'EPS à l'INSPÉ de l'académie de Créteil, France.

Anne Monnier

Chargée d'enseignement en didactique du français, à l'Université de Genève, dans la formation des enseignant-es du primaire et du secondaire, Suisse.

Valérie Opériol

Chargée d'enseignement en didactique de l'histoire à l'Université de Genève, dans la formation des enseignant-es du primaire et du secondaire, Suisse.

Nathalie Sayac

Professeure des universités en didactique des mathématiques à l'Université de Rouen Normandie, Directrice de l'INSPÉ Normandie Rouen-Le Havre, LDAR, France.

Ingrid Verscheure

Professeure des universités en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, UMR Éducation Formation Travail Savoirs, France.

Martine Vinson

Docteure en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, UMR Éducation Formation Travail Savoirs, France.

Isabelle COLLET, Ingrid VERSCHEURE &  
Chantal AMADE-ESCOT

## Introduction générale : du genre en didactique(s)

### Le genre n'est pas tout à fait le *gender*...

Le domaine des études sociales du genre s'est peu à peu constitué au fil de quarante années d'études de terrain et de recherches théoriques et épistémologiques (Chabaud-Rychter, Descoutures, Devreux & Varikas, 2010). Ces recherches ont dû se positionner par rapport aux discours scientifiques dominants et faire rupture avec des sciences sociales « normales » selon le mot de ces autrices (2010, p. 9). Elles évoquent, à propos des différentes disciplines des sciences humaines et sociales, un certain « aveuglement » face aux inégalités entre les hommes et les femmes. Jusque-là, la psychologie utilisait la variable sexe sans rompre explicitement avec une approche essentialiste des compétences. Les travaux de Bem (1974) aux États-Unis sur la mesure de l'androgynie psychologique ou plus tard de Hurtig et Pichevin (1986) sur la manière dont la psychologie construisait la variable sexe préfigurent le concept de genre en dénaturalisant les compétences dites sexuelles.

Aux États-Unis, le terme de genre est utilisé tout d'abord par Stoller (1968), repris par Oakley (1972) et retravaillé par Scott (1986) pour distinguer le sexe biologique de sa dimension culturelle, variable d'une société à l'autre. Un tournant important se produit en 1990 avec le livre qui ne sera traduit en français qu'en 2005, « *Trouble dans le genre* » de la philosophe étasunienne Butler. On retrouve, à l'origine de cet ouvrage, la célèbre phrase de Simone de Beauvoir (1949/1971, p.285), « On ne naît pas femme, on le devient ». S'y ajoute l'idée qu'on ne naît pas non plus homme ! Selon Butler, les individus sont en fait continuellement en train d'advenir via ce qu'elle appelle la performativité du genre, à savoir une mise en scène et en mots des normes de sexe au fil des diverses actions et interactions que les individus produisent ou dans lesquelles elles et ils sont impliqués.

Au début des années 2000, la tendance dans les travaux de psychologie différentielle ou sociale qui abordaient les dissemblances entre les filles et garçons, les femmes et les hommes, était de substituer, par mimétisme avec le terme anglo-américain « *gender* », la notion de genre à celle de sexe (Hurtig, 1982 ; Hurtig, Kail & Rouch, 2002 ; Marro, 2000). Pourtant, selon Fassin (2009), « la circulation du genre d'un espace national à un autre, mais aussi d'un champ

disciplinaire à un autre » a pour conséquence que le concept de « *gender* » dans les travaux en anglais ne recouvre pas exactement le concept de « genre » tel que mobilisé dans les recherches francophones en particulier par la psychologie et la sociologie, notamment lorsque ces disciplines rencontrent le champ des didactiques comme dans cet ouvrage.

Mais, dans tous les cas, le concept de genre a permis de dépasser la perspective naturaliste associée à la valence biologique de sexe en y pointant la composante socio-culturelle et l'historicité constitutive de la construction de la « différence des sexes » (Fraise, 1996).

Dans leur « Introduction aux *Gender Studies* », Béréni, Chauvin, Jaunait et Revillard (2008) définissent le genre, en tant que variable d'analyse, par trois traits nodaux :

- La différence des sexes est une construction sociale, basée sur une bi-catégorisation entre le féminin et le masculin.
- Il existe un rapport de pouvoir marqué par la domination des hommes sur les femmes.
- Le genre se construit en interaction avec d'autres rapports de pouvoir – tels que la classe ou l'ethnicité et ils ne peuvent être analysés séparément.

C'est à partir de ces bases communes que vont se décliner, dans les sciences humaines et sociales, deux conceptions différentes du genre :

- Dans une acception individualiste, le genre est une composante de l'identité d'un individu, la manière dont il se donne à voir au monde, une mise en scène permanente du masculin et du féminin, détaché de tout impératif lié à la catégorie de sexe. C'est un mode d'incorporation des usages, normes, valeurs et représentations sociales attribués aux filles et aux garçons, aux femmes et aux hommes. La vision *queer* du genre remet également en cause la bicatégorisation des assignations des sexes et des sexualités. L'identité sexuée et sexuelle est ainsi perçue comme fluide entre le féminin et le masculin, l'hétérosexualité et l'homosexualité. Les individus autodéfinissent leur genre et celui-ci se substitue à la catégorie de sexe : se déclarer homme, femme ou non-binaire se substitue à la catégorie de sexe inscrite à l'état civil à la naissance.
- Dans une acception sociologique (en particulier matérialiste), le genre ne se rapporte pas à une caractéristique individuelle mais est le système de normes sexuées hiérarchisées produit par les rapports sociaux de sexe et également producteur de celles-ci (Collet, 2016). Comme le signale Delphy (1991/2001), la hiérarchie survient avant la catégorie : le genre sert à justifier la domination du groupe des hommes sur le groupe des femmes, puis du masculin sur le féminin, en la fondant en nature. Hiérarchisation et naturalisation sont au principe même de la constitution du « système de genre » (Parini, 2006) au sens anthropologique aussi défendu par Héritier (1996, 2010).

Au regard de ces deux acceptions du genre, il existe une circulation des significations du terme selon les références psychologiques, sociologiques ou anthropologiques mises en avant, mais aussi selon les différentes facettes et les points de vue valorisés par les auteurs ou autrices. Cette diversité se retrouve aussi dans les différents chapitres de cet ouvrage.

## **Interroger les rapports entre genre et didactique(s)**

### **Prise en compte du genre dans les recherches en éducation**

À partir des années 1970, des recherches en éducation commencent à s'interroger sur le rôle de l'école dans la socialisation des filles et des garçons et dans la « fabrication » de différences liées au sexe. Il leur faut, d'une part, se distancier des recherches en psychologie qui prennent pour acquis la différence des sexes et, d'autre part, questionner les grandes sociologies de l'éducation qui se préoccupent surtout des inégalités de classes, reportant la « variable sexe » à un niveau secondaire (Prost, 1986).

Suite au texte pionnier de Kandel (1975) qui pointe le fait que le système éducatif français discrimine les filles et les femmes, des ouvrages fondateurs de ce champ paraissent dans les années 1990. Mosconi interroge les effets de la mixité scolaire (1989) et met en lumière la division – voire la hiérarchie – socio-sexuée des savoirs (1994) : si tous les individus ont le droit d'acquérir tous les types de savoir, dans les faits, certains savoirs sont considérés comme tabous ou infamants, naturels ou transgressifs selon sa classe sociale et sa catégorie de sexe. De son côté, Duru-Bellat (1990) rend compte de la façon dont l'école prépare les filles et les garçons à des rôles sociaux distincts. Les travaux empiriques centrés sur le genre portent autant sur l'analyse des injonctions et de leur incorporation que sur la manière dont les personnes les remettent en cause et les dépassent (Léchenet, 2016; Léchenet, Baurens & Collet, 2016). On comprend dès lors qu'en étudiant le genre en éducation, est mis au jour un indicateur des rapports de domination qui règnent dans une société : « car l'accès au savoir est avant tout un accès au pouvoir, mais aussi un accès aux outils qui permettent de critiquer la manière dont le pouvoir est exercé » (Collet & Couchot-Schiex, 2017, p. 1).

Les recherches actuelles reflètent l'opérationnalisation de théorisations dans le domaine des sciences de l'éducation que l'on peut ventiler en deux grandes catégories. Dans la première, les recherches placent au centre de leur action la lutte contre les discriminations (luttres contre les stéréotypes dans

l'enseignement ou les interactions avec les élèves, contre les LGBTIQ\*<sup>1</sup> phobies, contre la violence de genre...) avec l'idée que la suppression des mécanismes discriminants permettra plus d'égalité. Dans la seconde catégorie, c'est la question de l'égalité qui est le point de départ, et l'idée que sa mise en œuvre, à tous les degrés et dans tous les espaces, mettra fin aux discriminations (pédagogie de l'égalité, *gender mainstreaming*, mise en œuvre d'une mixité réelle dans la classe...). Ainsi, l'irruption du concept de genre au sein des sciences de l'éducation a donné lieu à un ensemble de travaux originaux permettant de réinterroger certaines évidences tout en introduisant de nouvelles problématiques en lien avec les thématiques de justice et d'émancipation sociales.

Pour autant, de nombreux débats émergent encore régulièrement autour des questions de genre, en particulier en éducation-formation et véhiculent des questions épistémologiques, théoriques, politiques et sociétales (Collet & Dayer, 2014). Si en France, on se souvient des offensives contre les ABCD de l'égalité (Gallot & Pasquier, 2018) accusés de diffuser une « théorie-du-genre » s'opposant à l'anthropologie chrétienne, le Royaume-Uni a également connu une « *Gender panic* » (Ringrose, 2013) au moment où il est apparu évident que les résultats scolaires des filles surclassaient ceux des garçons et que ceux-ci étaient surreprésentés parmi les élèves en échec. Loin d'incriminer une « fabrique des garçons » (Ayrat & Raibaud, 2017) qui les valorise dans la transgression et les comportements ascolaires ou antiscolaires, ces discours étaient représentatifs de ce que Jackson (1998) appelle la mentalité de guerre des sexes, qui, appuyée sur une conception binaire du genre et des rapports de force, considère que la réussite des filles s'oppose à celle des garçons dans un modèle où la réussite de ces deux groupes s'exclut mutuellement.

Depuis et trois ans après la déferlante *#metoo*, la dénonciation des discriminations envers les femmes a certes atteint un auditoire bien plus large et a gagné en légitimité, mais il faut reconnaître qu'après 30 ans de travaux, les problématiques liées au genre en éducation-formation au sens large peinent à être reconnues. Les recherches sur le genre en didactique(s) n'échappent pas à cette suspicion de légitimité.

---

1 LGBTIQ\*: Lesbienne, Gay, Bi, Trans, Intersexe, Queer. L'astérisque indique que l'on souhaite inclure toutes les autres autodéfinitions ainsi que les personnes en questionnement.

## **Émergence des recherches en didactiques**

Les recherches en didactiques des disciplines sont apparues il y a une quarantaine d'années en Europe continentale (Hudson & Schneuwly, 2007). Elles se sont construites selon un mouvement progressif d'autonomisation vis-à-vis à la fois des champs des disciplines académiques de référence et de la psychopédagogie, en même temps qu'elles produisaient des concepts originaux (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013). Trois grandes traditions de recherche européennes sont identifiables : germanique, nordique et francophone. Dans l'aire francophone, les didactiques des disciplines en tant que disciplines de recherche ont pu avoir, et ont encore, différents rattachements institutionnels : départements des disciplines académiques, instituts de formation des enseignant-es, département des sciences de l'éducation, pour n'en citer que les principaux. Le développement des sciences didactiques s'est ainsi opéré en tension avec les réquisits de ces niches institutionnelles, voire en rompant de façon plus ou moins marquée avec certaines de leurs perspectives applicationnistes pour s'engager dans des problématiques de recherche visant à décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. C'est dans ce contexte qu'émerge, depuis la fin des années 2000, une sensibilité des didactiques aux questions de genre, le plus souvent dans la continuité des études initiées en sciences de l'éducation.

## **Études de genre et didactiques des disciplines : des relations de méfiance réciproque**

Si beaucoup de travaux, dans l'aire francophone de recherche en éducation, se sont attachés à rendre compte de la problématique des inégalités scolaires selon le sexe, peu l'ont fait à partir d'une posture didactique, c'est-à-dire en prenant en considération la spécificité des savoirs enseignés dans la construction des différentes trajectoires d'apprentissage des filles et des garçons (Amade-Escot, 2019 ; Schneuwly, 2015 ; Verscheure, 2020b). Ce constat soutient l'idée que les études de genre et les didactiques des disciplines ont entretenu des relations de méfiance réciproque. D'une part, dans le champ des études de genre en éducation, la question des savoirs mis à l'étude en classe est restée très peu abordée, et lorsqu'elle l'était, c'était principalement sous couvert d'approches relevant de la sociologie du curriculum (Duru-Bellat, 1995). La possibilité que les didactiques puissent s'intéresser au genre n'était pas envisagée, et d'ailleurs la quasi-absence de recherches dans ce champ confortait implicitement l'idée que l'investigation des inégalités scolaires selon le sexe relevait strictement des domaines de la psychologie ou de la sociologie de l'éducation. D'autre part,

dans le champ des didactiques, la question du genre n'a fait que rarement l'objet d'études. Quelques occurrences sont identifiables à la fin des années 1990, en didactiques des mathématiques, de la technologie, de l'éducation physique (Amade-Escot, Verscheure & Uchan, 2002 ; Blanchard-Laville 1997 ; Félix, 1996 ; Roustan-Jalin, Ben Mim & Dupin, 2002). Il n'en reste pas moins que globalement, les didacticien-es sont resté-es très réservé-es quant à la prise en considération du genre dans l'investigation des phénomènes didactiques. Plusieurs explications de ce dédain peuvent être avancées. Tout d'abord, l'existence de réticences de la part des disciplines académiques de référence quant à l'idée que les savoirs, candidats à la transposition didactique élaborés dans leur champ respectif, puissent être suspectés d'être influencés par le système de genre. Sans doute aussi en raison d'un « impensé du genre » qui, selon Chabaud-Rychter, Descoutures, Devreux et Varikas (2010), traverse les discours scientifiques et les élaborations théoriques dominantes de la philosophie, de l'anthropologie, de la sociologie et de l'histoire. À partir de « relectures critiques » des grands textes de ces domaines, cet ouvrage collectif soutient la thèse selon laquelle les sciences sociales

« 'Normâles' (...) pensent au masculin sans en avoir conscience, et en imprégnant à des résultats ou des théories censés être 'objectifs' une 'neutralité' de fait marquée par son aveuglement aux inégalités entre les hommes et les femmes et plus profondément encore à la domination des secondes par les premiers » (Chabaud-Rychter et al., 2010, p. 9).

L'hypothèse d'un « impensé du genre » dans les didactiques des disciplines apparaît dès lors crédible, d'autant que ces dernières puisent nombre de leurs références théoriques aux sciences humaines et sociales considérées comme des « disciplines contributoires » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010).

La recherche didactique francophone est ainsi restée longtemps aveugle au genre – si ce n'est même aux questions des inégalités scolaires selon le sexe – par comparaison aux traditions didactiques germaniques ou nordiques ou aux recherches anglo-saxonnes sur l'enseignement et l'apprentissage qui ont davantage fait place à une réflexion incluant le genre (Abbas, Taylor & Amade-Escot, 2019). Ces constats ne sont pas non plus indépendants des cultures scientifiques en usage dans les différentes aires géographiques et langagières européennes qui façonnent la manière dont ont été intégrées les problématiques de genre dans les recherches didactiques. Si les recherches didactiques germaniques et nordiques ont initialement abordé cette question à partir des perspectives de la didactique générale, de nouvelles problématiques genre et didactique(s) articulées à

des analyses foucaaldiennes des relations entre savoirs et pouvoirs et la manière dont ces relations façonnent le « gouvernement des conduites » lors des interactions didactiques en classe ont vu le jour notamment en Suède et en Allemagne (Danielsson, 2010 ; Larsson, Fagrell & Redelius, 2009 ; Taylor, Amade-Escot & Abbas, 2019). Du côté francophone, les études de genre en didactique(s) ont plutôt mobilisé les concepts de « transposition didactique », de « conceptions » ou de « rapport aux savoirs disciplinaires », et enfin, de « contrat didactique », en tant que formalisation conceptuelle spécifique au champ didactique de langue française (Caillot, 2007). On assiste ainsi depuis une quinzaine d'années au progressif développement de recherches soucieuses d'intégrer les questions du genre au sein des recherches didactiques européennes notamment via le réseau de l'EERA « Didactics – Learning and Teaching » (Hudson & Schneuwly, 2007) au sein duquel les recherches didactiques francophones trouvent leur place.

### **Émergence de problématiques alliant genre et didactique(s) dans l'aire francophone**

Le tournant de ce siècle caractérisé par l'élargissement de la réflexion didactique à des problématiques sociologiques (Johsua & Lahire, 1999) peut être considéré comme le moment d'émergence d'une prise en considération des questions de genre dans les recherches francophones. Dans leur plaidoyer « *Pour une didactique sociologique* », Johsua et Lahire observaient, d'une part, que la recherche sociologique s'était globalement désintéressée de la question des savoirs en tant que tels, notamment des effets de leur contenu, de leur structuration interne sur les processus de production de l'échec scolaire ; et d'autre part, que la recherche dans les didactiques minorait l'impact des dispositions sociales et culturelles des élèves (au sein desquelles nous incluons celles de genre) sur les inégalités observées en termes d'acquisitions disciplinaires. Ces auteurs pointaient les perspectives fécondes qui pourraient résulter d'un rapprochement de la didactique et de la sociologie et suggéraient que deux concepts didactiques pourraient être de bons candidats dans ce rapprochement : ceux de « transposition didactique » et de « contrat didactique ». Le premier concept s'intéressant aux inéluctables transformations que subissent les objets des savoirs dès lors qu'ils deviennent des objets d'étude scolaire laisse entrevoir de possibles liens avec le point de vue de la sociologie britannique de Bernstein (1990) et sa « théorie de la (re)construction sociale du discours pédagogique » comme explication de l'échec scolaire des enfants des classes populaires. Le concept de « contrat didactique », en tant que système d'attentes implicites et réciproques pilotant les interactions relatives aux savoirs dans une classe ordinaire, apparaît comme

un outil d'analyse potentiellement générique des difficultés rencontrées par certain·es élèves dans l'appropriation des savoirs scolaires, en raison de malentendus se produisant au cœur même des dispositifs d'enseignement et des interactions en classe (Bautier & Rochex, 1997 ; Rochex & Crinon, 2011). En 2014, le colloque « *Sociologie et didactiques, vers une transgression des frontières* » (Losego, 2014) actait une avancée de cette ambition de rapprochement avec une timide apparition de communications didactiques traitant du genre (6 parmi 30), ou plus précisément, de la construction scolaire de la différence entre les sexes à partir d'un point de vue sur les contenus d'enseignement.

Pour autant, il n'a pas fallu attendre la tenue de ce colloque, pour que les recherches en didactique(s) des disciplines dans l'aire francophone s'intéressent aux questions des inégalités de contenus adressés aux élèves selon leur sexe, ou intègrent une problématique de genre dans l'investigation des phénomènes didactiques. Il n'est pas anodin non plus de pointer que les différents travaux recensés – comme aussi la plupart des chapitres de cet ouvrage – mobilisent l'un ou l'autre des concepts didactiques évoqués par Johsua et Lahire (1999) ou Caillot (2007). Plusieurs thématiques marquent en effet, depuis les années 2000, la prise en compte du genre via le prisme de travaux spécifiquement centrés sur les savoirs proposés aux élèves. Quelles que soient les disciplines scolaires concernées (Éducation physique, Éducation technologique, Français, Histoire, Mathématiques, Sciences de la vie et de la terre, Sciences physiques), quatre objets d'études semblent privilégiés dans les publications recensées (pour une revue, voir Verscheure, 2020b) : l'investigation des contenus d'enseignement et leurs connotations sexuées dans les curriculums ou les ouvrages scolaires, les analyses des pratiques didactiques en classe, l'évaluation des apprentissages disciplinaires, la question de la formation didactique des enseignant·es. C'est dans ce panorama que se situe cet ouvrage. Il regroupe un ensemble de travaux récents témoignant des connaissances produites par une prise en compte du genre par les didactiques des disciplines, au premier chef desquelles la mise en évidence d'un système éducatif inégalitaire dans lequel pratiques enseignantes, transposition des savoirs, supports pédagogiques, interactions didactiques, et relations entre élèves renforcent des formes de socialisation différentielle selon les catégories de sexes qui organisent l'ensemble de la société (Collet, 2018). En identifiant de potentielles dimensions génériques des phénomènes didactiques ainsi mis en évidence, son ambition est de montrer la pertinence d'une re-problématisation didactique de la question de la construction scolaire des différences entre les sexes au regard des enjeux, toujours d'actualité, d'égalité scolaire et d'émancipation de tous et toutes.

## **Onze contributions exemplifiant le domaine de recherche en développement « Genre et Didactique(s) »**

La visée première de cet ouvrage est donc de faire le point des recherches qui, dans l'aire francophone, se sont intéressées à la manière dont les inégalités selon le genre se construisent dans la classe. Il rassemble onze contributions qui ont été collectivement discutées par leurs seize autrices à l'occasion d'un symposium international, intitulé « *Genre : Didactique(s) et Pratiques d'enseignement Perspectives francophones* » lors du colloque international du réseau Recherche en Éducation et Formation (REF) qui s'est tenu à Toulouse en juillet 2019. Les chapitres qui le constituent relèvent de travaux menés dans plusieurs disciplines scolaires (Éducation physique et sportive, Écriture, Histoire, Littérature, Mathématiques) à différents niveaux du cursus (maternelle, élémentaire, secondaire, universitaire) et dans plusieurs pays (Canada, France, Suisse et Tunisie).

Chacun d'eux s'attache à rendre compte de la question des inégalités de sexe dans l'enseignement et l'étude des savoirs, et pour certains, de ses implications dans la formation à l'enseignement. Ces aspects sont appréhendés sur la base de recherches dont la diversité se déploie à la fois en termes d'objets d'étude retenus, de terrains d'investigation, de cadres théoriques mobilisés, de démarches méthodologiques mises en œuvre et enfin, selon les ancrages disciplinaires spécifiques à chacune. Par-delà cette diversité qui donne à voir la vitalité des problématiques de recherche dans ce domaine, les autrices se sont attachées à préciser, en appui sur la littérature des études de genre, quelle est la compréhension ou l'interprétation qu'elles donnent dans leur texte aux termes de sexe et de genre, ce qui permet d'entrevoir toutes les nuances pouvant émerger de l'utilisation du concept de genre lorsqu'il est convoqué dans les recherches didactiques. Tous les chapitres s'appuient sur des travaux de recherche qui dépassent de loin les quelques résultats présentés ici. Les extraits retenus dans les chapitres ont été choisis parce qu'ils sont « remarquables ». Ainsi, les corpus relativement restreints présentés dans certains chapitres, inhérents à l'écriture de toute étude qualitative, ne prétendent pas être immédiatement généralisables. Nous souhaitons d'emblée avertir le lectorat de l'écueil d'une possible surinterprétation du propos, ainsi que sur les limites qui pourraient émerger quant à l'utilisation de résultats de recherches inscrites dans une approche méthodologique relevant d'études de cas, notamment celles fondées sur un abord « micro » des phénomènes didactiques. Pour autant, nous nous risquons à affirmer avec Lahire (1996a) « qu'il y a toujours un pari interprétatif au principe de toute construction théorique dans les savoirs que nous développons » (p. 7). Les recherches présentées dans cet ouvrage s'appuient toutes

sur des méthodologies rigoureuses qui – quoique présentées succinctement – relèvent de traditions de recherche éprouvées. De même, le traitement des données mené en accord avec la spécificité du cadre théorique mobilisé prend en compte, comme y invite Lahire, suffisamment de données diversifiées pour que l'analyse d'une situation d'enseignement ou de formation ou d'une interaction en classe puisse être raisonnablement attestée. Ainsi, pour cet ouvrage, chaque chercheuse ou binôme de chercheuses a « fait correctement son travail », et « la signification des événements, des pratiques, des représentations, etc. » proposée « constitue toujours un surplus, un rajout par rapport à ce qui se dit ou s'interprète déjà ordinairement dans le monde social » (Lahire, 1996b, p. 63). Les recherches présentées s'attachent à exposer à partir d'épisodes emblématiques – sortes « de photographies les plus 'parlantes' » (Lahire, 1996b, p. 77) – la manière dont un abord didactique permet d'accéder aux processus de construction des inégalités de sexe en classe ou encore de rendre compte des possibles, au cœur même des apprentissages, ouverts par certains dispositifs didactiques sensibles à la question du genre. Certains des chapitres de l'ouvrage s'appuient sur un paradigme indiciaire (au sens de Ginzburg, 1980), d'autres sur des analyses qualitatives de discours, et un, sur une enquête statistique. Ces différentes approches permettent une « certaine assurance de fiabilité des résultats obtenus par le traitement des données et leur interprétation » (Perrin-Glorian & Reuter, 2006, p. 206). Ainsi, si toute interprétation a toujours des limites de validité, un champ toujours restreint de pertinence, il reste que l'ensemble des recherches présentées dans cet ouvrage – en refusant de s'inscrire dans un discours militant – ouvre des voies heuristiques pour de futures recherches sur « Genre et Didactique(s) ». Nous considérons en effet que

les risques de surinterprétation sont limités lorsque le travail interprétatif est soigneusement contrôlé par les données, par la réflexion sur leurs conditions de production, par la comparaison de ces données avec d'autres séries de données produites par d'autres, dans d'autres conditions, etc. (Lahire, 1996b, p. 78).

Nous renvoyons aussi les lectrices et lecteurs aux références citées relatives aux travaux doctoraux ou aux recherches sous-tendant les différents chapitres et dans lesquels elles et ils trouveront des éléments de réponse sur ces questions de méthode.

Sur un autre plan, nous précisons que les chapitres utilisent les termes de filles, de garçons et de sexe, entendus au sens de catégories de sexe d'assignation. Nous savons que le sexe d'état civil binaire est déjà une construction sociale : l'intersexuation concernant 17 personnes pour 1 000 selon les chiffres de l'ONU en 2016. Par ailleurs, de plus en plus de jeunes dans les écoles secondaires et même

primaires se définissent comme trans\* ou non binaire, rejetant ainsi, soit le corps dans lequel iels sont né·e·x·s<sup>2</sup> ; soit l'injonction à s'affilier à une identité de genre. Il reste que le plus souvent, dans les représentations sociales, sur les listes des établissements comme dans la classe, seules deux catégories de sexe sont identifiées, ce qui conduit élèves et enseignant·es à effectuer des attributions en fonction de ces catégories, y compris en cas d'élèves trans\*. La transidentité n'a pas supprimé le sexisme ou les stéréotypes de sexe, au contraire ; la LGBTphobie s'ajoute aux manifestations du sexisme ordinaire. C'est la raison pour laquelle il est toujours pertinent de parler de filles et de garçons, de féminins et de masculins, de sexe, tout en sachant qu'il s'agit bien de catégories construites.

Les chapitres ont été regroupés en deux grandes parties. La première présente des résultats de recherche concernant les processus d'enseignement-apprentissage chez les filles et les garçons à différents niveaux de l'École. Les contributions de la seconde partie pointent les difficultés mises au jour concernant l'introduction des problématiques didactiques relatives au genre dans la formation des futur·es enseignant·es.

### **Première partie : analyser les activités didactiques à l'aune du Genre**

Les sept contributions de cette première partie couvrent l'empan de la scolarité primaire et secondaire – de la grande section de maternelle (5–6 ans) à la terminale (16–17 ans) – à partir de recherches descriptives ou participatives de plusieurs disciplines : éducation physique et sportive, lecture-écriture, mathématiques et histoire.

Dans le premier chapitre, Martine Vinson et Ingrid Verscheure analysent l'évolution des trajectoires didactiques d'élèves filles et garçons de grande section maternelle dans des « ateliers de motricité » en mobilisant le concept de positionnement de genre épistémique pour analyser les actions des élèves. La recherche, menée dans une perspective de conduite du changement, associe une chercheuse et deux enseignantes d'un même groupe scolaire, ayant co-construit des dispositifs didactiques permettant de sensibiliser les élèves à la question du genre, et plus particulièrement à l'identification de stéréotypes de sexe dans les pratiques d'activités corporelles. Il s'agissait de comprendre comment ce savoir « (re)connaître les stéréotypes de sexe » est susceptible d'évoluer, en étudiant la dynamique des interactions didactiques lors des ateliers de motricité et l'activité réflexive des élèves sollicitée à leur propos. Les résultats,

---

2 La notation ici est celle adoptée par les personnes trans\*.

qui s'appuient sur des observations en classe, mettent en évidence que les dispositifs didactiques co-construits par la chercheuse et les enseignantes facilitent une prise de conscience par les élèves de leur « puissance d'agir ». Certaines sont en mesure d'identifier dans leurs actions et celles de leurs camarades certains traits relevant de stéréotypes de sexe et de modifier leurs façons de réaliser les gestes au cours de la séance. Ces résultats pointent combien l'évolution des trajectoires didactiques est influencée par les positionnements (et repositionnements) de genre épistémique des élèves. Ils mettent aussi en évidence des potentialités de transformation en soulignant que les enfants de 5-6 ans, filles et garçons, n'agissent pas toujours de manière subordonnée et sont en mesure de construire une plus grande indépendance aux stéréotypes de sexe en vigueur dans la société si tant est qu'on leur propose des moyens pour les identifier, première étape pour s'en défaire.

Dans le deuxième chapitre, Murielle Gerin s'appuie sur sa recherche doctorale relative à une ingénierie didactique coopérative de co-écriture fille-garçon en symétrie au CP (6-7 ans), pour mettre en évidence certaines dimensions favorisant l'égalité des sexes au niveau même des situations didactiques. L'auteurice montre notamment que le moment d'institutionnalisation que constitue la relecture réciproque fille-garçon favorise l'émergence de « signes de reconnaissance épistémique fille-garçon » dans le travail de co-écriture en duo mixte. Pour Murielle Gerin, la concrétisation de l'égalité des sexes émerge d'une reconnaissance mutuelle filles-garçons dans le savoir, c'est-à-dire la reconnaissance épistémique de leur équipotence dans l'écriture. Ainsi, il ne suffit pas de créer des duos mixtes pour que l'égalité dans l'écriture advienne, certaines conditions didactiques sont requises, comme le met en évidence la comparaison de deux extraits de pratiques de lecture/écriture en classe : le premier relevant d'un enseignement ordinaire, le second rapportant les effets du dispositif élaboré dans la recherche d'ingénierie coopérative. Il ressort de l'analyse de ces cas contrastés, outre l'importance de l'agencement de la situation didactique (ici la *Bande-brouillon*), la nécessité pour le professeur de maintenir la dévolution du problème de relecture aux élèves rendu possible grâce à une subtile dialectique de réticence et d'expression quant au sens et à la correction de l'histoire écrite en duo. Murielle Gerin conclut sur la nécessité de penser l'égalité des sexes en s'inscrivant dans le temps du « faire œuvre ensemble en symétrie fille-garçon », ce qui nécessite de sursoir à l'immédiateté et de penser conjointement les dimensions épistémiques des dispositifs et les manières de conduire la classe.

Le troisième chapitre, co-écrit par Ingrid Verscheure et Carine Barale, s'intéresse lui aussi aux conditions didactiques à réunir pour lutter contre les inégalités scolaires entre filles et garçons. Il présente les effets d'une recherche

collaborative longitudinale associant une chercheuse et une professeure d'école sur l'évolution des trajectoires didactiques d'élèves filles et garçons dans l'activité cirque au cours préparatoire (6-7 ans). Les autrices analysent, à l'échelle micro-didactique, des extraits d'interactions prélevés à différents moments d'une séquence d'enseignement comportant seize séances. Ces extraits illustrent les effets de la recherche collaborative dans la prise en compte du genre au niveau de l'action didactique conjointe entre l'enseignante (co-auteure du chapitre) et un binôme mixte d'élèves ainsi que les transformations qui en résultent. Les résultats soulignent les effets positifs des collaborations d'une part au niveau de la mise en place d'un milieu pour l'étude des savoirs circassiens, et d'autre part, au niveau des régulations didactiques créant *in situ* des conditions propices à l'étude de ces savoirs par les élèves filles et garçons en termes de création et mémorisation d'une prestation en duo, et de synchronisation des actions intégrant divers éléments circassiens (acrobatie, équilibre, jonglerie, jeu d'acteur, etc.). Il ressort de l'analyse que les transformations observées chez les élèves se concrétisent d'autant plus que la direction d'étude du professeur prend en compte « à la fois les savoirs du genre et les savoirs du cirque ». Selon Ingrid Verscheure et Carine Barale, cette double centration témoigne d'un élargissement du « sens didactique professoral ». Elles concluent le chapitre en considérant que l'apport principal de la collaboration de recherche a été d'éclairer la manière dont le contrat didactique différentiel se joue à travers les divers positionnements de genre épistémique des élèves et la manière dont au fil de la séquence l'enseignant-e les prend en compte dans ses régulations.

Le quatrième chapitre de Nathalie Sayac propose une réflexion autour de la question de l'évaluation en mathématiques d'élèves de CM2 (10-11 ans), question examinée d'un point de vue didactique et via le « prisme du genre ». La thèse défendue dans ce chapitre est que le « couple évaluation/genre » est une entrée pertinente en didactique des mathématiques pour étudier les inégalités de sexe. La présentation de l'approche didactique des faits évaluatifs en mathématiques ainsi qu'un bref état de la question sur les explications des inégales performances des filles et des garçons dans cette discipline amènent l'autrice à s'intéresser aux stratégies des élèves, et à considérer que, si les filles ont davantage tendance à se conformer aux attentes de leur professeur-e, il convient donc d'approfondir l'étude des pratiques évaluatives des enseignant-es. Le cadre didactique de l'évaluation développé par Nathalie Sayac vise à appréhender les pratiques d'évaluation des professeur-es en mathématiques en prenant en compte la discipline et les savoirs au cœur des épisodes évaluatifs proposés aux élèves. Ce point de vue, illustré par l'analyse des copies de deux élèves scolarisées ou non en réseau d'éducation prioritaire, permet selon elle de dépasser une

vision de l'évaluation comme moyen de mettre à jour des inégalités de genre au profit d'une vision qui la considère davantage comme le vecteur potentiel de construction des inégalités scolaires. Sont ainsi dévoilées des perspectives de recherche susceptibles de mettre au jour de nouvelles interprétations des inégalités de sexe en mathématiques, mais aussi des perspectives de formation permettant de les contrer. Ces dernières nécessitent toutefois des collaborations étroites et de confiance entre chercheur-es et praticien-nes, condition d'accès aux pratiques évaluatives qui, parce qu'empreintes de croyances et représentations, sont susceptibles d'engendrer les inégalités auxquelles on souhaite s'attaquer. Par ailleurs, le redoublement observé des assignations sociales et de genre dans les pratiques évaluatives qu'introduit ce chapitre ouvre vers des problématiques de recherche en didactique(s) soucieuses de croiser ces variables dans l'explication des inégalités observées.

C'est à cela que s'attache Claire Debars dans le chapitre suivant qui vise à décrire et comprendre l'action didactique et ses effets différentiels selon le genre dans l'enseignement du handball en éducation prioritaire avec des élèves de 13-14 ans. L'étude, extraite de la recherche doctorale de l'auteurice, s'intéresse aux dynamiques différentielles du contrat didactique susceptibles d'expliquer les inégales trajectoires d'apprentissage de trois élèves (une fille et deux garçons) dans un établissement classé REP+. La caractéristique de la classe observée est de regrouper des élèves issu-es de milieux socio-économiques et culturels contrastés : un quartier urbain ghettoisé ; des villages périphériques plus favorisés. L'analyse des trois cas mobilise le concept de positionnement de genre épistémique comme outil d'interprétation de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. La recherche confirme l'existence d'effets différentiels combinant niveau scolaire et positionnement de genre épistémique à l'origine des diverses trajectoires didactiques des élèves. Les résultats mettent en évidence que la co-construction différentielle et inégalitaire des savoirs est confortée par l'origine socio-économique et culturelle des élèves dans la mesure où, à l'insu des interactant-es, certaines dispositions sociales et de genre préexistantes à la situation de classe se trouvent valorisées lors des interactions. Cette étude montre tout l'intérêt d'une approche inspirée de l'intersectionnalité pour rendre compte des phénomènes didactiques à l'origine des inégalités scolaires. Ce chapitre souligne, tout en évitant le piège du relativisme des savoirs, combien genre et origine socio-culturelle des élèves sont agissants au cœur même des dispositifs d'enseignement.

Le chapitre 6 est co-écrit par Lucie DeBlois et Maimouna Bagna qui s'interrogent sur les éventuels effets des résultats des enquêtes *Programme for International Student Assessment* (PISA) sur une réflexion didactique pour une

meilleure réussite des élèves de 14–15 ans, filles et des garçons canadien-nes en mathématiques. Partant du constat que la composante socio-économique, de même que le genre, ne seraient pas les seuls déterminants de la réussite scolaire en mathématiques, l'étude met en relation la variable de sexe avec 16 autres variables issues des enquêtes PISA (2015) en comparant les résultats des élèves canadien-es avec ceux des élèves québécois-es (âge 14–15 ans). Il s'agit pour les autrices d'interroger la dynamique des 16 variables – retenues en raison de leur adéquation à un modèle théorique du capital humain pour le succès des élèves défavorisé-es – sur le fait mis en évidence par PISA que les garçons obtiennent des résultats supérieurs aux filles en mathématiques. L'étude de l'impact de ces variables au regard de cette différence met en évidence des résultats plus nuancés que les seuls seuils de réussite identifiés par PISA et, ce faisant, permet d'identifier de possibles pratiques enseignantes prometteuses au regard des composantes du modèle. Il ressort de cette étude statistique qu'un niveau socio-économique faible pourrait être compensé par un ensemble de variables personnelles. À titre d'exemples : l'anxiété apparaît être régulée par le développement d'habiletés sociales ; la projection dans le futur par les rapports aux savoirs développés par les élèves ; le sentiment d'appartenance peut être régulé par l'engagement des élèves dans la tâche, etc... Ces variables liées au développement du capital humain ont donc une importance particulière à l'École ; elles suggèrent que des pratiques didactiques spécifiques peuvent contribuer à compenser les effets d'un niveau socio-économique plus faible tant chez les filles que chez les garçons. Les conclusions de ce chapitre offrent à la didactique des mathématiques un cadre de réflexion visant à détacher, dans l'analyse des performances scolaires, l'élève de sa production, notamment par « l'identification et l'influence des obstacles didactiques, épistémologiques et culturels » qui agissent au niveau des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le dernier chapitre de la première partie, Valérie Opérial discute du potentiel didactique d'une séquence d'enseignement en histoire : « Les tontes de la Libération », séquence élaborée en référence à une historiographie française qui examine les guerres au prisme du genre. Après avoir rappelé que l'histoire scolaire n'a pas pour seul objet les savoirs historiques, mais vise l'apprentissage des modes de pensée et de démarches spécifiques à la discipline, l'autrice souligne l'intérêt qu'il y a à débattre de cet événement historique cristallisant des enjeux de genre majeurs avec des élèves 16–17 ans. La mise en œuvre de cette séquence d'enseignement dans deux classes du secondaire en Suisse romande et l'analyse de certains échanges qui s'y sont déroulés mettent en évidence que l'enseignement des tontes de la Libération touche à la domination masculine et à la sexualité, et, à l'instar de toutes les questions socialement vives, provoque

des réactions complexes, intéressantes à analyser. Les résultats montrent une appropriation de savoirs différenciée entre les sexes relativement à cet évènement. Ils soulignent le fait que, pour comprendre le processus d'appropriation par les élèves d'une telle thématique, il est nécessaire d'identifier les représentations sociales qui s'expriment et d'examiner les opérations d'historicisation qui peuvent les objectiver et dénaturaliser la différence des sexes. Valérie Opériol pointe que les représentations différentes entre filles et garçons achoppent en particulier sur le consentement, concept qui apparaît à l'autrice comme opérant pour faire réfléchir les élèves au système de genre et à ses manifestations oppressives dans des situations historiques précises.

## **Deuxième partie : introduire les problématiques du genre dans la formation didactique à l'enseignement**

La deuxième partie de cet ouvrage rassemble quatre contributions de recherche sur la formation. Leurs résultats mettent au jour la difficile prise de conscience chez les futur-es enseignant-es des effets de genre dans leur enseignement, alors même que les dispositifs de formation didactique discutés dans ces chapitres ont été construits dans cette visée. Une certaine généricité apparaît dans les difficultés affrontées par les formateurs et formatrices par-delà les spécificités des disciplines concernées : français, histoire, éducation physique et sportive. Ces constats soulignent l'importance d'intégrer les problématiques du genre au niveau même des contenus des formations didactiques à l'enseignement.

Dans le huitième chapitre, Marie-Hélène Brunet discute des dimensions épistémiques et éthiques qui président à la construction d'un dispositif de formation mobilisant la fiction historique comme outil didactique permettant de réfléchir au genre dans le cadre de la formation de stagiaires en contexte canadien francophone. Constatant d'une part, les résistances qui surgissent dès qu'est invoqué le genre dans les récits historiques, ce qui a permis et permet encore d'éclipser les contributions des femmes à l'Histoire, et d'autre part, la faible place réservée au genre en didactique de l'histoire et dans les curricula, l'autrice présente dans le détail les choix à opérer pour interroger les représentations du féminin et du masculin dans les œuvres de fiction historique, dès lors ces dernières sont convoquées dans la classe d'histoire. À l'aide du concept « d'agentivité historique », elle examine les obstacles et les leviers qui sous-tendent le dispositif de formation didactique dont la visée est de permettre aux stagiaires de déconstruire les représentations et les dynamiques de pouvoir présidant à l'éviction des femmes en histoire, et de prendre conscience de l'invisibilisation quasi-systématique des femmes dans

les programmes scolaires. S'inspirant d'une « pédagogie féministe », Marie-Hélène Brunet précise les conditions qui, combinant la fiction historique au genre, ont pour objectif d'exposer les constructions genrées afin de permettre aux futur-es enseignant-es d'explorer les questions reliées au genre en histoire et de les encourager à faire une place à celles-ci dans leur propre enseignement. La thèse défendue est qu'il faut réitérer le caractère fondamental de l'intégration des perspectives de genre dans la formation à l'enseignement de l'histoire, en tant qu'enjeu de formation disciplinaire. Sans cette intégration systématique, il est peu probable que le personnel enseignant incorpore cet angle d'analyse, pourtant si primordial, à ses choix didactiques. En effet, beaucoup de recherches ayant montré que même lorsque des enseignant-es d'histoire déclarent intégrer ces questions à leurs cours, cet enseignement tend encore à renforcer les stéréotypes de sexe, il faut donc les outiller comme souhaite y contribuer l'autrice.

Dans le chapitre 9, Souha Elandoulsi et Chantal Amade-Escot pointent aussi les difficultés de prise de conscience quant à l'importance du genre en formation initiale. L'étude de cas présentée concerne le « stage de préparation professionnelle » de futur-es enseignant-es d'éducation physique et sportive en Tunisie et met en évidence la double cécité didactique et de genre des stagiaires mais aussi de leur formatrice face à cette question. L'analyse microdidactique de courts extraits des pratiques d'enseignement de deux stagiaires souligne les difficultés rencontrées face à la mixité imposée par les textes institutionnels, alors même que les enjeux culturels et sociétaux la tiennent pour suspecte. Les contenus des entretiens avec les stagiaires puis avec leur formatrice universitaire mettent au jour certaines formes de contournement du problème peu propices à sa réelle prise en compte en tant qu'objet pour la formation didactique, ce qui, selon les autrices, n'est pas sans avoir d'effet en termes de maintien d'un ordre genré opposant le « féminin » et le « masculin » dans la classe tunisienne. Les constats établis suggèrent que, si les conditions de l'enseignement de l'éducation physique en mixité sont toujours à réinterroger au regard des cultures, des histoires, des traditions disciplinaires dans chaque contexte national, il reste toutefois nécessaire de sensibiliser à la fois les futur-es enseignant-es et leurs formateurs et formatrices aux effets de la construction scolaire de la différence entre les sexes qui se joue, en éducation physique et sportive comme ailleurs, au niveau même des contenus d'enseignement proposés aux élèves. Souha Elandoulsi et Chantal Amade-Escot concluent en considérant que l'indifférence à penser la mixité dans une perspective de formation soucieuse d'égalité, de justice et d'émancipation exprime l'influence du système de genre en éducation et formation. Elles plaident pour que soit mis au cœur des dispositifs de formation

des enseignant-es un travail articulant problématique de genre et problématique didactique.

Le dixième chapitre, écrit par Anne Monnier, examine, sous le prisme des questions des études de genre, l'enseignement de la littérature par des stagiaires en responsabilité dans le cadre de leur formation en Suisse romande. Il s'agit d'investiguer dans quelle mesure les concepts de sexe, de genre et de stéréotypes de genre sont efficaces pour analyser l'enseignement de la littérature aux deux niveaux du secondaire, invitant du coup la didactique de la littérature à renouveler certains de ses questionnements, aussi bien au niveau de la recherche que de la formation. Deux temps de la chaîne transpositive de cette discipline scolaire sont plus particulièrement étudiés : le pourcentage de textes d'autrices retenus dans les corpus travaillés en classe ; la mise en œuvre d'un dispositif didactique pour l'enseignement d'un de ces textes par les stagiaires lors de quatre séances avec des élèves du secondaire I et II à Genève. Les résultats indiquent que « la proportion des autrices dans les corpus littéraires retenus reste très en dessous des pourcentages qu'on serait en droit d'attendre, en tout cas pour les textes contemporains ». Ce constat soulève une question de transposition didactique quant aux choix androcentrés de savoirs de référence et de pratiques sociales pour cet enseignement. Pour ce qui concerne l'analyse de quatre séquences didactiques produites dans le cadre du dispositif de formation, les résultats pointent l'intérêt, tant des stagiaires que des élèves, à aborder un des textes littéraires (*Les contes de fées de M<sup>me</sup> d'Aulnoy*) à l'aune des questions de genre. C'est l'occasion pour les stagiaires qui expérimentent le dispositif de permettre aux élèves d'identifier en quoi un texte littéraire problématise ce qu'est le masculin et ce qu'est le féminin, ou encore d'y déceler un renversement de certains stéréotypes de genre comme le fait de rencontrer des personnages de princesses « devenant actrices de leur vie ». Anne Monnier conclut sur l'idée que, pour que se concrétise plus largement dans les pratiques de classe un abord de textes littéraires à l'aune des questions de genre, il convient de traiter systématiquement cette thématique dans le cadre de la formation en didactique du français, à la fois par la conscientisation des futur-es enseignant-es à ces questions, et par la co-construction avec elles et eux, d'outils permettant une lecture des textes littéraires prenant en compte le genre.

Le chapitre 11 conclut la deuxième partie de cet ouvrage. Dans leur contribution, Odile Maufrais et Sigolène Couchot-Schiex rendent compte d'une recherche à visée professionnalisante et transformative, menée avec des professeur-es des écoles stagiaires et centrée sur l'approche intersectionnelle des

rapports sociaux. La visée est d'amener les stagiaires à une meilleure prise en considération de certains indicateurs sociologiques des élèves, tels que « genre, classe sociale et 'race' », au niveau des situations d'enseignement-apprentissage. La recherche porte sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive, discipline emblématique, selon les autrices, de l'expression des « rapports sociaux de l'approche intersectionnelle » en raison de ses objectifs, des différentes activités proposées, des lieux où elle se pratique, et de la mise en jeu des corps. À l'issue d'un module de formation sur la démarche intersectionnelle dans l'enseignement, la recherche a consisté à recueillir les perceptions et interrogations de stagiaires à travers des écrits et différents entretiens d'explicitation ou en auto-confrontation avec des films vidéo de leur séance. Les résultats montrent que, grâce à la formation dispensée, les enseignant-es stagiaires ont pu accéder à de nouvelles connaissances et compétences concernant « les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle » et ont pris conscience de l'importance de l'intervention de ces rapports au sein de l'École, dans l'enseignement et en éducation physique. Ainsi, la plupart déclarent chercher à construire et mettre en œuvre leurs séances en réfléchissant à l'implication et l'intrication des rapports de pouvoir, des discriminations et des stéréotypes qui s'expriment dans la société mais aussi dans l'École, dès la maternelle. Il reste que la compétence de prise en considération de ces divers indicateurs lors de la conception et mise en œuvre d'une séance d'éducation physique et sportive n'est pas aisée à construire, même lorsque les stagiaires souhaitent s'emparer de ce questionnement. C'est en observant que pour certain-es élèves des apprentissages peuvent être empêchés en raison des effets consubstantiels et coextensifs d'essentialisation de différents rapports sociaux que les professeurs stagiaires ont pu nourrir leur réflexion au fil des échanges lors de la recherche.

En guise d'ouverture, la postface de l'ouvrage discute les implications didactiques et pédagogiques découlant de ces onze contributions. Dans son texte, Louise Lafortune défend la nécessité d'une plus forte « prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes » afin de « cheminer vers des changements vers plus d'équité et d'égalité ». L'autrice met en exergue quels sont les principes et les stratégies qui se dégagent de cet ouvrage collectif en termes « de réflexion pédagogique pour la prise en compte du genre dans l'enseignement de différentes disciplines à tous les niveaux, du primaire à la formation à l'enseignement ». C'est l'occasion, pour Louise Lafortune, de tracer les possibles futurs d'une « pédagogie féministe intersectionnelle socio-constructiviste » laquelle ne saurait laisser indifférent-es les didacticien-nés.

## Réflexions conclusives sur l'émergence d'un domaine de recherche « Genre et Didactique(s) »

Au terme de la présentation des différents chapitres, et au-delà de la variété des points de vue et des cadres conceptuels mobilisés dans chacun d'eux, il ressort que tous partent d'une même définition du genre : un rapport social hiérarchisé entre le féminin et le masculin, socialement construit et s'incarnant dans les individus ; mais ils diffèrent par leurs entrées, ce qui se traduit par une production d'analyses complémentaires. Ainsi, plusieurs contributions s'inscrivent dans la théorisation de l'action didactique considérée comme conjointe. L'étude de la dynamique différentielle des interactions didactiques selon le genre vise alors à comprendre ce qui influence la construction d'hétérogénéités au sein de la classe, tant du point de vue des attitudes de l'enseignant-e et des élèves que des savoirs mis à l'étude ou étudiés. Pour les autres, l'entrée à dominante sociologique permet de mettre en exergue en quoi le système de genre, qui préexiste à toute situation sociale, sature le contexte didactique, influence les représentations individuelles et collectives, et engendre des comportements socio-sexués incorporés (Couchot-Schiex, 2018) qui façonnent l'expérience d'apprentissage des élèves dans les différentes disciplines scolaires. Quelles que soient les entrées, le panorama des recherches rassemblées dans cet ouvrage contribue à une meilleure compréhension de la construction des inégalités selon le sexe dans l'enseignement et l'apprentissage et propose des pistes pour une pédagogie de l'égalité (Collet, 2018).

Ce faisant, se dessinent quelques perspectives relatives à l'émergence de ce qui pourrait soutenir le développement de recherches soucieuses du genre dans les didactiques des disciplines. Sur le plan des théorisations, les diverses contributions mobilisent, voire retravaillent, certains des concepts-clés du domaine : transposition didactique, contrat didactique, ou encore rapports aux savoirs (Caillot, 2007). Elles marquent ainsi leur inscription dans l'actualité des sciences didactiques du XXI<sup>e</sup> siècle. De surcroît, la richesse du frottement entre les cadres conceptuels des didactiques et des études de genre se traduit par des créations conceptuelles originales, à titre d'exemples : « agentivité historique des femmes », « positionnement de genre épistémique » ; « reconnaissance de l'équipotence épistémique fille garçon », autant de notions candidates à de futurs développements. Enfin, c'est aussi dans les remaniements de concepts empruntés aux études de genre que se situent les apports de ces onze contributions : ceux de stéréotypes de sexe, d'intersectionnalité, de rapports au savoir et division socio-sexués des savoirs, de dépendance/indépendance au genre, ou encore de performativité du genre qui se trouvent revisités par le travail

empirique prenant au sérieux la question des savoirs dans l'enseignement et l'apprentissage des filles et des garçons. Les élaborations conceptuelles initiées par cet ouvrage, rendues saillantes grâce aux comparaisons entre les différentes perspectives de recherche sur genre et didactique(s), tout comme les prolongements en termes de transformations des pratiques d'enseignement et de formation qu'elles suggèrent, ouvrent des avenues de recherches fructueuses, encore à développer.



**Première partie :**  
**Analyser les activités didactiques**  
**à l'aune du genre**



Martine VINSON & Ingrid VERSCHEURE

## **Analyse du positionnement de genre épistémique des élèves dans les ateliers de motricité « Courir comme... » : effets sur l'évolution de leurs trajectoires didactiques**

Cette contribution concerne l'analyse d'une séquence d'apprentissage visant à reconnaître les stéréotypes de sexe en Grande section de maternelle pour envisager leur possible déconstruction dans la poursuite de la recherche collaborative longitudinale. Dans une perspective de conduite du changement, une chercheure et deux enseignantes d'un groupe scolaire ont co-construit des ateliers didactiques qui permettraient de sensibiliser les élèves à la question du genre. Considérant que *la reconnaissance des stéréotypes* est un savoir, nous cherchons à comprendre comment ce savoir évolue de manière dynamique au sein même des interactions didactiques. Dans le cadre des collaborations entre chercheur-es - praticien-nes mises en place, la démarche méthodologique, qualitative, a consisté à co-construire des dispositifs didactiques visant une prise de conscience par les filles et les garçons des stéréotypes de sexe dès l'école maternelle.

### **Inscription théorique : les phénomènes de genre et l'action didactique conjointe des enseignant-es et des élèves (filles et garçons)**

Pour rendre compte de la co-construction des savoirs et du genre au fil des interactions didactiques, nous croisons le cadre de la théorisation de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) avec la catégorie d'analyse que constitue le genre. Pour ce faire, nous utilisons les concepts de contrat didactique différentiel et de positionnement de genre épistémique.

### **Une approche relationnelle du genre**

Parini (2010) parle du genre au singulier, car le pluriel a pour effet d'entériner la bi-catégorisation des sexes. Les études de genre explorent le lien entre le sexe (au sens biologique) et le genre comme constructions sociales, comme apprentissage des rôles sociaux, comme construction de hiérarchies. C'est un concept relationnel en lien avec les contextes social et culturel (Clair, 2012). Le genre

« embrasse dès lors plus globalement le poids de la différenciation/hiéarchisation des sexes dans la construction de l'ordre social » (Clair, 2012, p. 58). Butler (2005) avance l'idée que le genre est une catégorie performative, se situant dans la perspective défendue par l'anthropologue Héritier, à savoir que l'expression de la « différence des sexes » relève d'une dynamique singulière à chaque être, allant des formes les plus traditionnellement masculines à celles les plus féminines, avec toutes les variations possibles suivant les contextes et les situations sur un continuum anthropologique contrastant masculinité(s) et féminité(s) (Héritier, 2010). Les filles et les garçons n'activent pas toujours les façons de faire que leur assignent les stéréotypes liés à leur sexe (Détrez, 2015). Cette perspective ne semble pas sans lien avec le concept de dépendance/indépendance à l'égard du genre développé par Marro (2012). Dans nos recherches, le genre rend compte du fait que les jeux de positions (genrées, scolaires, sociales) varient, conséquences d'une socialisation différenciée selon le sexe. Cette socialisation s'actualise aussi bien dans la sphère privée (les parents, les amis) que publique (les médias et toutes les instances éducatives) et ce dès le plus jeune âge. Les stéréotypes de sexe (Détrez, 2015) sont des croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins attribuant une « valence différentielle » (Héritier, 1981) aux activités traditionnellement attribuées aux femmes et aux hommes. Ces variations, ces engagements variables pour un même sujet selon les situations, se donnent particulièrement à voir en Éducation physique et sportive (EPS).

### **Le positionnement de genre épistémique**

Nous avons formalisé le concept de positionnement de genre épistémique pour rendre compte des dynamiques singulières de performativité du genre en situation didactique. Le positionnement de genre épistémique prend en compte les connotations sexuées des savoirs enseignés, dont celles valorisées (ou non) par les enseignant-es, ainsi que les interactions que chaque élève engage ou dans lesquelles elle/il est engagé-e avec l'enseignant-e, mais aussi avec les autres élèves (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure, 2020a, 2020b ; Verscheure & Amade-Escot, 2007 ; Verscheure, Amade-Escot & Vinson, 2020 ; Verscheure, Debars, Amade-Escot & Vinson, 2019 ; Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014).

Nos recherches ont montré que, selon les situations didactiques proposées, selon la spécificité des contenus de savoirs mis à l'étude, les élèves activent un positionnement de genre épistémique changeant, fluide, mais qui se réfère plus ou moins aux stéréotypes comme normes traditionnellement attribuées aux femmes et aux hommes. La prise en compte des variations du positionnement

de genre au cours des interactions didactiques permet d'analyser les responsabilités respectivement prises en charge par l'enseignant-e et/ou les élèves dans l'avancée du savoir (Sensevy & Mercier, 2007). Ces contributions singulières des acteurs et actrices dans le processus didactique conjoint sont à l'origine de diverses trajectoires didactiques des élèves filles et garçons.

### **Le contrat didactique différentiel**

Inscrites dans le cadre des études de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), nous mobilisons le concept de contrat didactique différentiel, en tant que contrat implicite (Brousseau, 1990) entre l'instance de l'enseignant-e et celle des élèves, y compris les sous-groupes d'élèves renvoyant aux différentes hiérarchies d'excellence (Schubauer-Leoni, 1996). Ce contrat rend compte de l'évolution de l'apprentissage dans les interactions en classe (Amade-Escot, 2005). Chaque élève attribue à la situation à laquelle elle/il est confronté-e un sens particulier. De même, l'enseignant-e n'interagit pas de la même façon avec chacun-e d'elles/eux. Si le contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996) est initialement attaché aux diverses hiérarchies scolaires, Verscheure et Amade-Escot (2007) l'ont étendu aux filles et aux garçons. Ce contrat didactique différentiel, intégrant l'idée de positionnement de genre épistémique, permet d'appréhender et de comprendre la singularité des élèves de manière encore plus fine, c'est-à-dire d'aller voir leur mode d'engagement dans les tâches, leurs attitudes plus ou moins scolaires ainsi que les conceptions ou les arrière-plans représentationnels qu'elles/ils entretiennent avec les savoirs mis à l'étude (Verscheure, Amade-Escot & Vinson, 2020).

### **Contexte et problématique de la recherche**

Dans cette section, nous présentons le contexte du projet ÉÇACHANGE<sup>1</sup>. Nous décrivons ensuite les caractéristiques de la séquence d'apprentissage et sa mise en œuvre collaborative, avant de présenter la problématique de recherche.

---

1 ÉÇACHANGE [École primaire – Cycles des Apprentissages – conduite du Changement- positionnement de genre] projet financé pour appel d'offres recherche collaborative de l'ESPé Toulouse – Midi-Pyrénées (Verscheure & Aussel, 2017).

## Le recherche ÉÇACHANGE

La recherche ÉÇACHANGE<sup>2</sup> concerne une école relevant d'une réelle mixité sociale du fait d'une carte scolaire « équilibrée ». Cette recherche collaborative longitudinale, démarrée en 2015 et qui court toujours, a été menée dans une école maternelle avec plusieurs enseignantes qui ont été sensibilisées aux problématiques du genre dans le cadre scolaire. Cette recherche trouve son origine au cœur des orientations ministérielles des « ABCD de l'égalité » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010) puis du « Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons à l'école » (MEN, 2014). La recherche a débuté en 2015 et se poursuit actuellement. Les équipes pédagogiques et de recherche collaborent pour co-construire des séquences d'apprentissage visant une plus grande égalité.

### Caractéristiques de la séquence d'apprentissage co-élaborée avec les enseignantes « Reconnaître les stéréotypes »

La séquence d'apprentissage « Reconnaître les stéréotypes » pour les grandes sections de maternelle de la recherche ÉÇACHANGE est structurée de la façon suivante :

- Les ateliers « Débats d'inspiration philosophique » (Verscheure, Aussel & Lecry, 2019) [3 séances] : la dimension philosophique des débats proposés aux élèves peut être résumée de la façon suivante : une réflexion critique sur les problèmes de l'action et de la connaissance humaine, à propos de la thématique des inégalités filles-garçons (par exemple, « Pourquoi les garçons et les filles ne jouent pas aux mêmes jeux ? »).
- Les ateliers « Ours » (Lecry, 2016) [1 séance] : cet atelier consiste à faire verbaliser les élèves autour d'images d'ours qui sont tous identiques, excepté qu'ils sont affublés d'accessoires (une casserole, ou un ordinateur par exemple). Les élèves doivent attribuer des rôles en fonction de ces accessoires différents (« D'après toi, est-ce que c'est plutôt Madame ours qui fait cette activité ? » / « Est-ce que c'est plutôt Monsieur ours qui fait cette activité ? » / ou « Est-ce que ça peut être les deux qui font cette activité ? »). Cet atelier permet de situer les degrés de dépendance/indépendance des enfants aux normes stéréotypées de sexe comme prescription de rôles sociaux.
- Les ateliers de motricité « Courir comme... » [1 séance], que nous décrivons plus particulièrement dans ce chapitre.

---

2 Voir le le chapitre de Verscheure et Barale dans cet ouvrage qui s'appuie aussi sur cette recherche.

Dans la partie suivante, nous présentons les résultats issus d'ateliers de motricité menés par deux enseignantes chevronnées, Christiane et Natalia<sup>3</sup>, impliquées dans cette recherche collaborative avec leur classe de grande section de maternelle.

### **L'atelier de motricité « Courir comme... »**

Pour construire cet atelier de motricité, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Young (1980) qui s'interroge sur le fait qu'il existe une différence remarquable entre les deux sexes dans la manière de lancer, de se déplacer et dans la relation à l'espace. Elle pointe que ces comportements différentiels ne sont pas innés, mais qu'ils sont le fruit d'un « manque de pratique dans l'utilisation du corps et dans l'exécution de tâches » (p. 144).

Chaque atelier de motricité comprend trois consignes données par les enseignantes et énoncées dans des ordres variés afin de maintenir l'attention de la classe. Les élèves doivent réaliser les gestes techniques demandés (courir / sauter / faire semblant de lancer / faire semblant de se battre / faire semblant de taper dans un ballon / danser ...) « comme... une fille » et/ou « comme... un garçon ». La dernière consigne est d'exécuter toujours le geste technique « comme... d'habitude ». Ces ateliers de motricité sont suivis d'un moment de bilan d'activité dans lequel les élèves sont sollicités pour « analyser » leurs actions.

Au regard de notre inscription théorique, nous considérons cette étape comme un moment d'institutionnalisation (Brousseau, 2011) qui, selon Sensevy, est évidemment fondamentalement liée au processus didactique et résulte d'une intervention spécifique (Sensevy, 2007). L'analyse et l'interprétation des interactions de chaque enseignante avec les élèves retenues s'appuieront sur le fait que toute institutionnalisation est caractérisable par la présence de marques de modalisation qui situent l'énoncé de base par rapport à la vérité ou nécessité, qui expriment des jugements d'ordre appréciatifs ou qui montrent des degrés d'adhésion (Schneuwly & Dolz, 2009).

### **Problématique de recherche**

La problématique générale de cette recherche longitudinale consiste à caractériser à quelles conditions l'action didactique conjointe permet (ou non) la prise

---

3 Tous les prénoms des enseignantes et des élèves ont été modifiés, en accord avec le contrat de recherche.

de conscience des stéréotypes de sexe et d'envisager quelques pistes de transformations des pratiques des enseignantes et des élèves dans des directions plus émancipatrices, autant pour les filles que pour les garçons.

Les ateliers de motricité « Courir comme ... » sont un moment propice à l'identification des effets de la recherche collaborative en termes : 1) de reconnaissance par les élèves des stéréotypes de sexe et 2) des modalités de son actualisation dans l'action didactique conjointe.

## Méthodologie

Dans cette section, nous présentons le recueil et le traitement des données de la séance constituée des ateliers de motricité autour des différents gestes techniques effectués « comme une fille » ou « comme un garçon ».

### Recueil des données

L'atelier est structuré autour d'une tâche évolutive où trois consignes successives sont données par les enseignantes. Les élèves sont invité-es à réaliser des gestes techniques divers, par exemple des « habiletés motrices de base » (Durand, 1987), à savoir : courir / sauter / faire semblant de lancer ; puis des gestes techniques renvoyant à des pratiques sportives diversement connotées : se battre / taper dans un ballon / danser. Pour chacun de ces gestes, les consignes modifient les contraintes de réalisation. Il est demandé aux enfants de courir, sauter, etc. « comme... une fille », « comme... un garçon » et enfin « comme... d'habitude ». Les deux premières consignes sont énoncées selon un ordre varié, afin d'une part de maintenir l'attention des élèves, et d'autre part pour ne pas valoriser l'une ou l'autre des manières de « faire comme... ». La dernière consigne est, en revanche, toujours donnée à la fin (pour une analyse *a priori* de cet atelier, voir Vinson & Verscheure, 2018a, 2018b, 2019). Nos recherches montrent que cette troisième consigne « comme d'habitude » est d'une importance cruciale (Verscheure, 2020b). Cette dernière permet une mise à distance et un retour réflexif sur ce que les élèves sont en train de faire, de vivre : comment je fais d'habitude ? Comment je me comporte ? Ainsi, au regard des deux consignes précédentes, il y a comme un aller-retour entre « comme une fille »/ « comme un garçon » et « comme d'habitude ».

Ces différentes séquences de gestes à réaliser sont suivies d'un moment de bilan dans lequel les élèves sont sollicité-es pour « analyser » leurs actions en petits groupes.

## Traitement des données

Nous analysons et comparons, selon les gestes techniques à réaliser, et selon les élèves :

- leur motricité, grâce aux descripteurs de l'activité motrice ;
- les propos qu'elles/ils tiennent au regard des stéréotypes de sexe ;
- l'occupation de l'espace sonore par les un-es et par les autres.

Pour résumer, nous documentons les variations, au fil des transactions, du positionnement de genre épistémique des élèves et leurs degrés de dépendance/ indépendance aux stéréotypes de sexe, en tant que normes et rôles sociaux traditionnellement assignés aux femmes et aux hommes et aux prescriptions implicites de comportements véhiculées par ces stéréotypes.

## Résultats : motricité différentielle des élèves, entre dépendance et indépendance aux stéréotypes de sexe

Nos résultats s'organisent autour de deux axes. Le premier concerne la flexibilité du positionnement de genre épistémique des unes et des autres. Celui-ci varie selon le contexte entre des degrés de dépendance ou d'indépendance aux normes stéréotypées de sexe. Le deuxième axe s'attache plus particulièrement aux activités physiques selon leur connotation plus ou moins sexuée, renvoyant de ce fait à une certaine manifestation des normes sociales de genre dont les élèves sont plus ou moins dépendant-es.

La séance concernant les ateliers de motricité « Courir comme ... » a été filmée et enregistrée à l'aide d'une caméra vidéo. Chaque séance est courte, de l'ordre de cinq minutes. Les ateliers sont mixtes (filles et garçons) et se déroulent en petits groupes de 4 à 7 élèves. L'ensemble de la cohorte est constitué de 44 élèves : 21 filles et 23 garçons.

## Dynamique des positionnements de genre épistémiques activés, plus ou moins (in)dépendants des stéréotypes de sexe

L'observation des gestes techniques réalisés montre que les garçons développent majoritairement une plus grande énergie que les filles durant cet atelier. Par exemple, les enseignantes, pour les garçons, doivent répéter plusieurs fois « on fait semblant ». Les rappels à l'ordre leur sont plus particulièrement adressés. L'analyse microdidactique pointe l'existence de contrats didactiques différentiels qui consistent en un flux d'interprétation et de définition de l'environnement didactique et de sa signification. Lorsque les filles et les garçons font

« comme... les filles », cette motricité est souvent dans le « moins ». C'est-à-dire que tou-ttes les élèves font des gestes techniques avec moins d'amplitude, moins de vitesse, moins de force. L'espace d'action est plus restreint. Par exemple, les jambes sont jointes pour lancer ou pour sauter ; lors des lancers, les gestes techniques se situent dans l'espace avant, celui où le regard peut opérer un contrôle. Quand il s'agit de faire « comme... les garçons », l'activité effectuée par les élèves est dans le « plus » : plus d'énergie, plus fort, plus vite, plus puissant... Par exemple, dans « sauter comme... un garçon », les filles et les garçons essaient de sauter haut, tout le corps participe : bras et jambes.

Des différences sont à préciser du point de vue de l'activité sonore. En effet, si le volume sonore est plus élevé du côté des garçons, il n'en demeure pas moins que, lorsqu'il s'agit de faire « comme... un garçon », il y a des cris, des rugissements, qui accompagnent par exemple « se battre comme... un garçon », tant du côté des filles que des garçons. En revanche, se « battre comme... une fille » entraîne de la part des filles et des garçons un volume sonore moins important, accompagné de simagrées. Ainsi, notre analyse montre que, globalement, filles et garçons, de manière non contrôlée, font preuve d'une certaine dépendance aux stéréotypes, elles/ils répondent aux normes socio-culturelles attendues d'elles/eux. Selon Duru-Bellat (2017, p. 90) : « le corps est lieu de mémoire, d'apprentissage d'habitudes culturellement construites et marqueur de positions sociales dès le plus jeune âge ».

Cependant, il arrive que l'activité motrice de certaines filles ne reflète pas les stéréotypes attendus selon leur sexe. Par exemple, lorsqu'il s'agit de « courir comme... une fille », Nina et Nadia protestent lorsque Kévin caricature la course des filles (G1, Natalia) et qu'Antoine le soutient :

Natalia : Pourquoi tu fais tout doucement Kévin ? Kévin : Parce que les filles elles courent pas vite, elles font comme ça ! Antoine : Les filles courent comme ça ! Nadia : Non c'est pas vrai ! Nina, Nadia : On fait comme ça ! (Nina et Nadia montrent une façon de courir qui renvoie à la recherche de vitesse, à un travail des jambes et des bras conséquent Leur intention est de courir le plus vite possible.)

Ces manières d'agir montrent que Nadia et Nina se sont émancipées des stéréotypes qui assignent les filles à une pratique moins performante. Elles activent un positionnement de genre épistémique plutôt indépendant des stéréotypes de sexe en vigueur dans la société<sup>4</sup>. Elles revendiquent le fait de pouvoir courir vite, d'en avoir les capacités. En conséquence, des contrats didactiques différentiels

---

4 En référence au chapitre de Claire Debars dans cet ouvrage, nous poursuivons l'idée que Nadia et Nina s'inscrivent en rupture avec le positionnement de genre épistémique de passivité attribué caricaturalement aux filles dans les activités physiques.

s'actualisent au cœur des interactions entre filles et garçons, mais également lors des interactions entre filles : certaines vont être empêchées d'apprendre, car le geste technique proposé ne fait pas sens pour elles. Nous entendons le terme interaction à plusieurs niveaux : interactions entre élèves et interactions avec le savoir, ces deux niveaux étant imbriqués. L'interaction précédente nous semble très illustrative de ce qui peut empêcher les filles d'apprendre. Dans ce cas précis, les garçons renvoient aux filles une image d'incompétentes. Cette incompétence répétée peut être incorporée (in-corps-orée) à tel point que les filles peuvent se dire que la course ou même le sport n'est pas pour elles. Notons que, dans le cadre de l'UNSS, les filles abandonnent majoritairement au niveau « cadette ». Cet abandon, nous semble révélateur de cet empêchement « à apprendre... », « à faire ... ». De plus, le savoir proposé peut ou non faire sens. Dans le cas de garçons activant un positionnement de genre plutôt dépendant aux stéréotypes, par exemple, la danse ne fait pas sens. Pour eux, la danse est comprise comme une activité pratiquée par les filles, ils la caricaturent souvent en se référant à la danse classique symbolisée par le tutu. De ce fait, ils ne peuvent investir les savoirs proposés.

Cependant, lors du moment d'institutionnalisation, certains garçons eux aussi montrent un certain degré d'indépendance par rapport aux stéréotypes. Par exemple, Valentino, quand il court « comme un garçon », est en recherche de vitesse avec un travail de bras important, il monte les genoux. Mais lorsqu'il s'agit de « courir comme... une fille », il revient sur des différences physiques (la taille) pour expliquer la moindre vitesse de certains garçons. (G4, Natalia) :

Natalia : Mais vous pensez que c'est tous les garçons qui courent plus vite ? Valentino : Non, Noé il court pas vite parce qu'il est petit. Natalia : Alors ça veut dire qu'il y a aucune fille qui court vite ? Georges : Si !

Ces manières d'agir montrent que Valentino et Georges ne se sont pas émancipés des normes sociales qui assignent les filles à une pratique moins performante. Ils activent un positionnement de genre épistémique plutôt dépendant des stéréotypes de sexe. Comme dans l'exemple précédent, des contrats didactiques différentiels s'actualisent aussi au cœur des interactions entre l'enseignante et les élèves. L'analyse montre ainsi une variabilité des positionnements de genre épistémiques en lien avec les contextes de l'étude.

### **Influence de la connotation sexuée des pratiques sportives de référence sur la manière de réaliser les gestes techniques**

Plusieurs auteurs ont montré que le choix des pratiques sportives était lié à la connotation « masculine » ou « féminine » des activités (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2002) et que les inégalités sexuées en motricité étaient renforcées selon

les types d'activités physiques (Cogérino, 2005 ; Couchot-Schiex, 2017 ; DAVISSE, 2010). Les gestes techniques proposés lors de l'atelier de motricité ont été choisis pour leur appartenance à des pratiques sportives étiquetées, stéréotypées. Par exemple, « se battre » fait référence à une pratique traditionnellement attribuée de façon stéréotypée aux hommes, tandis que « danser » (surtout dans sa forme classique) aux femmes.

Dans le cadre de cette recherche collaborative, nous avons retenu davantage de gestes techniques traditionnellement assignés aux hommes. Ce choix, assumé, nous a paru permettre aux élèves, filles et garçons, de reconnaître les normes sociales qui pèsent sur les manières d'agir, par l'expérience corporelle même. Notre ambition était que tou-tes les élèves, et contrairement aux idées reçues « même les filles », puissent réaliser tous les gestes de manière efficiente.

Cependant, les analyses montrent qu'il y a une grande dépendance aux stéréotypes (Salle, 2016) lorsqu'il s'agit de gestes techniques faisant appel aux activités traditionnellement attribuées aux femmes. En effet, en ce qui concerne l'activité « danser comme... », quelques filles (2 filles) et quelques garçons (4 garçons) refusent de danser. Elles/ils allèguent qu'elles/ils « ne savent pas comment danse une fille ou danse un garçon ». Il semble que leurs propos reflètent l'idée sous-jacente que la danse n'est pas une activité « pour les hommes » ou qu'ils n'ont aucune représentation de la gestuelle de danseur. Par exemple, l'enseignante repère deux élèves qui, suite à la consigne : « danser comme une fille » et « danser comme un garçon », restent immobiles. Elle demande :

**Enseignante :** Tu ne danses pas ?

**Yann :** Je ne sais pas !

**Kylian :** Moi je sais pas danser comme une fille ! Je suis pas une fille !

Ces garçons n'investissent pas l'activité danse car les savoirs proposés dans le cadre de cette activité n'ont aucun écho en eux, ne font appel à aucune référence et n'ont donc pas de sens. De plus, ils ont intégré le fait qu'il y a des activités qui sont plus volontiers dévolues aux garçons et d'autres aux filles. Certains-elles élèves à cet âge souhaite être entre eux, même si les explications sont évasives. Par exemple, ci-dessous :

Valentin : Parce que en fait nous on veut pas jouer, avec les copains, nous on a pas de fille parce que nous les garçons on veut pas, parce qu'on croit que nous, parce que moi, moi j'ai envie de pas jouer avec les filles et Axel aussi parce que en fait moi j'ai pas envie

Enseignante : T'as pas envie de jouer avec les filles ? Tu nous dis que tu n'as pas envie mais pourquoi ?

Valentin : Parce qu'en fait moi j'aime pas les filles

Au regard de ce geste technique « danser comme... », il semble que, pour les garçons, il y a un degré important de dépendance aux normes sociales de genre. Signalons cependant que deux filles ont refusé de danser, l'une d'elles (Maryse) le justifie en nous expliquant : « Moi j'ai pas d'idée ! ». Nous ne savons pas si cette élève a peur de danser en public ou si elle ne sait vraiment pas danser. Toujours à propos du geste technique « danser » et notamment « comme... une fille », filles et garçons proposent en général des mouvements où l'esthétique est très présente (les élèves font de grands mouvements, lents, avec une grande amplitude). En revanche, lorsqu'il s'agit de « danser comme... un garçon », filles et garçons se réfèrent à une danse plus acrobatique, reproduisant des mouvements saccadés, énergiques, de type hip-hop. Ces motricités différentielles, l'une tournée vers l'esthétique, l'autre vers l'acrobatie, permettent une distribution des sujets selon une infinité de positions sur un continuum anthropologique qui oppose « masculinité » et « féminité » (Héritier, 1996 ; Verscheure & Amade-Scot, 2007). Elles renvoient donc à des contrats didactiques différentiels, mettant au jour le poids des normes sociales liées au système de genre et l'évolution des trajectoires didactiques des élèves en classe.

### **L'ouverture des possibles avec la modalité « comme... d'habitude »**

Nous avons précisé précédemment que les élèves, lorsqu'il s'agit de « courir comme une fille » et de « courir comme un garçon », reproduisaient majoritairement les stéréotypes traditionnellement attribués à leur sexe. Par exemple, certaines filles sont capables de courir très vite, comme nous avons pu le voir dans la cour de récréation, mais lorsqu'il s'agit de « courir comme une fille », elles font des mouvements très stéréotypés qui empêchent la rapidité. Mais pour « courir comme d'habitude », toutes les élèves, filles et garçons, sont en recherche de vitesse : corps penché vers l'avant, travail important des bras, poussées des jambes, etc. Le sens que les filles et les garçons attribuent à la situation dépend du contexte. La demande de l'enseignante de « courir comme d'habitude » les autorise à s'émanciper des stéréotypes et à se référer à l'essence de l'activité : courir le plus vite possible. Dans ce cas, les élèves s'affranchissent de certaines injonctions des normes de sexe. Selon les consignes données (« comme un garçon », « comme une fille » ou « comme d'habitude »), elles/ils interprètent les éléments du milieu, de la situation. Nous faisons l'hypothèse que cela leur permet de prendre conscience de leur puissance d'agir (Sensevy & Mercier, 2007).

Par ailleurs, pour certains gestes techniques, les modalités de pratique des élèves ne reproduisent pas ce qui serait de l'ordre des normes sociales (le plus souvent stéréotypées) traditionnellement attribuées à leur sexe. Par exemple,

pour « sauter comme une fille », autant Solène que Karim essaient d'aller le plus haut possible. La mobilisation du corps dans son ensemble contribue à cet objectif. Il y a un travail important des bras et des jambes. De même, lorsqu'il s'agit de « sauter comme un garçon », tou-tes, filles ou garçons, produisent une motricité identique, cherchant à aller le plus haut possible. Dans ce cas, les filles ou les garçons expriment avec leur corps l'intention de sauter haut, le plus haut possible. Les élèves activent des positionnements de genre épistémiques ayant un certain degré d'indépendance aux normes sociales de genre. Ces manières d'agir montrent que, pour certains gestes, les élèves se sont émancipé-es des manières d'agir qui assignent les filles à une pratique de moindre vitesse, envergure et énergie, et les garçons à des pratiques plus énergétiques, déliées et actives.

## Discussion et conclusion

Dans le cadre de la recherche collaborative, la construction de l'atelier motricité « courir comme... » et les consignes données peuvent paraître, de prime abord, dichotomiques. Elles ont été pensées comme un moyen de faire émerger les stéréotypes persistants dans la société, avec pour objectif, dans un plus long terme, de les déconstruire (Verscheure, Aussel & Lecry, 2019).

En effet, les résultats mettent en évidence la variabilité du positionnement de genre épistémique. Les élèves n'agissent pas toujours de manière subordonnée aux stéréotypes de sexe en vigueur dans la société.

Ainsi, certain-es modifient leurs façons d'effectuer les gestes techniques au cours de la séance, notamment lorsqu'elles et ils les réalisent « comme d'habitude ». Nous pensons que le dispositif co-construit a permis à ces élèves de prendre conscience de leur « puissance d'agir » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 188). Cette « puissance d'agir » est un savoir compris dans une acception large, c'est-à-dire que ce savoir permet d'exercer une capacité en situation. Nous pensons que certains élèves auront appris de cette expérience à reconnaître des stéréotypes et tout à la fois à vivre et à apprendre une expérience d'émancipation (Verscheure, 2020a).

Ainsi, nous considérons que la (re)connaissance des stéréotypes est un savoir et que cette prise de conscience de la puissance d'agir, qui se manifeste en situation et qui se réfère à des savoirs liés au corps, permet de faire l'expérience d'agir en tant qu'élèves à l'étude et non pas comme fille ou garçon.

Nos résultats pointent également combien l'évolution des trajectoires didactiques est en lien avec les positionnements de genre épistémiques des élèves. En effet, les formes d'actualisation du genre dans les processus de positionnements

et repositionnements de genre épistémiques au fil des interactions didactiques inscrivent chaque élève dans une dynamique contractuelle différentielle.

Chez certaines filles et certains garçons, du fait de la variabilité du positionnement de genre épistémique plus ou moins flexible, indépendant des normes sociales de genre en vigueur dans la société, s'observe une évolution des trajectoires didactiques en lien avec les contextes, et régulations des enseignantes. Chez d'autres, l'analyse montre des trajectoires ne rendant pas compte de transformations notables quant au savoir en jeu. Ces élèves vont être empêchés – voire s'empêcher – de se transformer, alléguant comme nous l'avons pointé plus haut, que le geste technique à réaliser n'est pas en adéquation avec leurs représentations des normes de comportement attendues selon leur sexe, ou estimant qu'elles/ils n'en sont pas capables, ou encore que les savoirs en jeu ne font pas sens.

Il ressort cependant de cette expérience de recherche collaborative que la centration sur des contenus d'enseignement articulant savoirs sur le genre et valeurs émancipatrices doit être poursuivie dans la perspective d'éduquer ou de former à l'égalité des sexes, et ce, dès les premiers moments de scolarisation. La séquence analysée, et plus particulièrement l'atelier de motricité, peut constituer un moment d'apprentissage permettant aux enfants de penser l'égalité entre les filles et les garçons.

Notre contribution permet de défendre l'idée d'une co-construction enseignante - élèves des savoirs et du genre au cœur même des situations d'enseignement-apprentissage, tout en pointant à quelles conditions didactiques, évoquées dans cette conclusion, les enfants peuvent initier un questionnement critique (dans le moment d'institutionnalisation) sur l'impact des normes de genre dans leurs propres pratiques, première étape d'une éducation à l'égalité des sexes.



Murielle GERIN

# Concrétisation de l'égalité des sexes en co-écriture au CP : la relecture réciproque pour une reconnaissance épistémique fille-garçon en écriture

## Question de recherche

Beaucoup d'analystes constatent aujourd'hui qu'un cycle de revendications, de demandes de droits, (donc d'émancipation), est pratiquement achevé : celui de la nécessité d'égalité juridique, et plus globalement de toute transformation législative depuis la Révolution française, l'établissement d'une ère démocratique, la constitution du code civil. [...] Personne ne niera l'importance cruciale de ces conquêtes mais tout le monde sait bien qu'une loi ne fait pas la réalité. [...] En un mot, le droit est toujours formel et l'inégalité toujours réelle (Fraise, 2014, pp. 47–48).

Ainsi, si l'égalité de droit entre les femmes et les hommes semble en voie d'être achevée, l'égalité de fait n'advient pas mécaniquement. Partant d'une question vive, cette recherche, issue d'une thèse en didactique, fait le postulat suivant : l'égalité entre femmes et hommes émerge d'une reconnaissance mutuelle femmes-hommes de leurs égales puissances d'agir. En outre, une reconnaissance mutuelle fille-garçon dans le savoir, autrement dit une « reconnaissance épistémique fille-garçon<sup>1</sup> » (Gerin, 2020a, 2020b), dès le plus jeune âge et en continu, favorise cette reconnaissance mutuelle femmes-hommes aux âges ultérieurs. À partir de là, l'étude pose la question qui suit : quelles conditions didactiques sont propices à une *reconnaissance épistémique fille-garçon* ? Le cas choisi ici est celui de l'écriture d'une histoire inventée au CP (élèves de 6–7 ans).

---

1 Le choix de mettre fille, garçon, au singulier, ne vise pas à définir la catégorie « fille », ou la catégorie « garçon », en tant que catégorie homogène : il n'y aurait qu'une manière d'être fille, ou qu'une manière d'être garçon. Ainsi, cette recherche est menée à partir de l'observation de binômes mixtes. Par conséquent, l'émergence de signes de reconnaissance épistémique, lorsqu'elle a lieu, advient entre la fille et le garçon du binôme, d'où le singulier dans « reconnaissance épistémique fille-garçon ».

## Présupposer l'égalité des sexes et la "vérifier"

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, 2020). Celle-ci envisage en particulier le savoir dans une perspective pratique en tant que ce qui rend capable d'agir. De plus, cette étude s'appuie sur des travaux en philosophie qui pensent l'égalité des sexes « À côté du genre » (Fraisie, 2010a, 2010b, 2014, 2016). Pour Fraisie, « À côté du genre » ne signifie ni contre, ni du côté de : « C'est 'à côté', et donc le 'quoi' et non pas le 'qui'. Je ne cherche pas à définir des identités ou des déconstructions d'identités. Je cherche à voir là où ça bouge » (Fraisie, 2015). Ainsi, la présente étude tente de penser le « quoi » et le « comment » de l'égalité des sexes, et non le « qui » des identités « féminin »/« masculin ». Cela consiste, non pas à envisager l'égalité à l'aune des inégalités, mais à appréhender l'égalité au regard de sa « vérification » (Rancière, 2012, p. 199).

Vérifier est à entendre au sens du latin *verificare*, faire vrai. Faire vraie l'égalité des sexes, autrement dit, en faire le présupposé, la concrétiser, la rendre visible, pour la reconnaître et la confirmer. Quelles conditions didactiques permettent une *vérification de l'égalité* ? La méthodologie de recherche adoptée pour répondre à cette question est celle de « l'ingénierie didactique coopérative » (CDpE, 2019, p. 597 ; Sensevy, 2011, p. 678). Actualisée dans l'ingénierie « Co-écriture fille-garçon en symétrie au CP » (Gerin, Chevallier & Piquemal, 2019), cette recherche coopérative consiste à élaborer et mettre en œuvre des dispositifs d'écriture au CP qui concrétisent l'égalité fille-garçon, pour faire émerger des « signes de reconnaissance mutuelle » (Ricoeur, 2004, pp. 33–34), précisément des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon* de leurs égales capacités à écrire une histoire inventée. Le collectif de l'ingénierie est composé de trois professeur-es de CP d'écoles distinctes, et d'une doctorante. Ils et elles travaillent « à l'élaboration conjointe de séquences didactiques, mises en œuvre, évaluées, et mises en œuvre de nouveau à partir de cette évaluation, au sein d'un processus itératif » (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, p. 597). L'observation filmée de situations d'écriture en binôme mixte, dans les trois classes de CP, est au cœur de cette approche anthropologique. L'analyse s'inscrit dans une approche qualitative, à l'échelle d'interactions micro-didactiques<sup>2</sup>.

---

2 À propos d'analyses micro-didactiques, voir le chapitre de Martine Vinson et Ingrid Verscheure, le chapitre de Ingrid Verscheure et Carine Barale, le chapitre de Claire Debars, et le chapitre de Souha Elandoulsi et Chantal Amade-Escot dans cet ouvrage.

Elle est complétée par l'analyse des productions écrites d'élèves, ainsi que par des entretiens avec les enseignant-es, et avec les élèves observé-es.

## Étude de cas en contraste

Quelles situations didactiques favorisent l'émergence de *signes de reconnaissance épistémiques fille-garçon* en écriture au CP ? Afin de proposer des hypothèses de travail en réponse à cette question, ce chapitre présente deux cas en contraste, donnant chacun à voir une fille et un garçon de CP à l'écriture d'une histoire commune. Le premier cas est issu de l'observation des pratiques ordinaires en lire-écrire, préalable à l'ingénierie didactique coopérative. Le second est extrait d'un dispositif de l'ingénierie élaboré et mis en œuvre par le collectif.

### Cas n°1. Mettre une fille et un garçon ensemble à l'écriture d'une histoire commune. Épisode : « Valentine pourquoi t'écris tout ? »

#### *Éléments de contexte et hypothèse cas n°1*

La transcription présentée ci-après est extraite d'un enregistrement vidéo. Il s'agit d'une situation d'écriture ordinaire, que le professeur a l'habitude de proposer en milieu d'année à ses élèves de CP : écrire la suite d'une histoire à partir d'une image de la méthode de lecture. Comme dans la plupart des classes de CP observées, l'écriture y est envisagée comme un acte solitaire et silencieux. Ainsi, pour les besoins de l'étude, afin de favoriser l'observation de ce qui se passe lorsqu'on demande à une fille et un garçon d'écrire ensemble une histoire, le professeur a proposé aux élèves d'écrire en binôme mixte, en donnant une feuille pour deux. La mixité du binôme a ici toute son importance puisque l'enjeu de cette recherche est de penser les conditions didactiques qui permettent aux filles et aux garçons de faire l'expérience *au plus près* de leurs égales capacités. Aussi, il ne s'agit pas de comparer des binômes mixtes et non mixtes, mais de partir d'une situation de mixité afin d'identifier les conditions didactiques qui permettent cette expérience de l'équipotence fille-garçon. En effet, l'hypothèse est la suivante : mettre une fille et un garçon à l'écriture d'une histoire commune permettrait de faire émerger des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon*. Plongée dans la pratique, que ressort-il de cette hypothèse ? Étudions l'épisode suivant. Il donne à voir un binôme composé d'une fille (F) et d'un garçon (G), ainsi que l'intervention d'une autre élève (E). L'extrait commence au moment où le professeur (P) donne la consigne.

*Transcription cas n°1***Tableau 1.** Pratiques ordinaires d'écriture à deux au CP

---

1	P	[à la classe] <i>Vous allez écrire par deux une histoire. Cette histoire vous allez l'inventer. Il s'agit de la suite de l'histoire qu'on a vue la dernière fois dans la méthode de lecture. Pour faire ce travail, je vais vous donner l'image de cette nouvelle histoire que j'ai prise dans la méthode de lecture, et une feuille pour deux sur laquelle vous écrirez votre histoire.</i> [P indique à chaque élève avec qui il/elle va écrire, et distribue les images et les feuilles aux élèves.]
2	F	[S'empare de la feuille et commence à écrire]
3	G	[Manipule sa gomme et son crayon]
4	E	[Dix minutes plus tard, s'adressant à F en train d'écrire] <i>Pourquoi toi t'écris tout et lui [indiquant G] il écrit rien ?</i>
5	F	[F, qui écrit seule depuis le début de la séance, s'arrête, relève la tête en direction de E, et lui dit sur un ton teinté d'agacement] <i>Parce que lui i' réfléchit !</i> [reprend l'écriture]
6	G	[Continuant à manipuler sa gomme et son stylo, comme il le fait depuis le début de la séance] <i>Ouais !</i>

---

*Analyse de cas n°1*

Ici, la fille graphie sur la feuille commune du binôme une histoire qu'elle invente. Le garçon ne graphie pas, il ne participe pas à l'invention du contenu de l'histoire, il manipule sa gomme et son stylo. Les responsabilités de la fille dans l'écriture ne correspondent pas à celles du garçon, et réciproquement, les responsabilités du garçon dans l'écriture ne correspondent pas à celles de la fille. Elles sont asymétriques. Dans ces conditions, des « faits d'équipotence fille-garçon »<sup>3</sup> (Gerin, 2020a, 2020b) ne peuvent advenir. Il en découle que des signes de reconnaissance mutuelle fille-garçon de leurs égales capacités à écrire une histoire ne peuvent émerger. D'une certaine manière, l'asymétrie des responsabilités fille-garçon assumées dans le savoir écrire permet peu qu'une

---

3 Le mot équipotence est composé du latin *aequus* « égal » et *potens* « puissance ». Dans notre cas, cela amène à définir « l'équipotence fille-garçon » en tant que correspondance des puissances d'agir fille-garçon. Il y a fait d'équipotence fille-garçon lorsque des traces concrètes attestent que les responsabilités assumées par la fille dans le savoir/la pratique en jeu correspondent à celles assumées par le garçon, et réciproquement, que les responsabilités assumées par le garçon dans le savoir/la pratique en jeu correspondent à celles assumées par la fille.

*reconnaissance épistémique fille-garçon* advienne, et cela compromet la *vérification de l'égalité*.

Or cette situation fait écho aux observations des pratiques ordinaires en lire-écrire réalisées dans le cadre de la thèse dont est issu ce chapitre. Ainsi, avant la mise en œuvre de l'ingénierie, 33 binômes mixtes de 11 classes issues de 7 écoles ont fait l'objet d'une observation filmée dans une situation de production d'écrit. Il en est ressorti ce qui suit. Lorsque le milieu didactique n'est pas pensé de telle manière qu'il induise une symétrie des responsabilités d'écriture fille-garçon, la répartition effective de ces responsabilités est rarement spontanément symétrique. Autrement dit, sans contrainte induite par le milieu, une coopération fille-garçon en symétrie a peu de chance d'advenir : « Il n'y a pas d'égalité sans contrainte : depuis quand l'égalité pousserait comme l'herbe verte ? On n'a jamais vu cela dans aucune société. » (Fraisie, 2010b). Ainsi, il ne suffit pas de mettre une fille et un garçon ensemble à la réalisation d'une œuvre commune pour que des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon* émergent. Si la mixité paraît un préalable, elle ne semble pas suffisante. Dès lors, quelles conditions didactiques pourraient favoriser une action fille-garçon en symétrie ?

Après plusieurs écueils, le dispositif *Bande-brouillon*, inventé par les membres de l'ingénierie, répond d'une certaine manière à cette question. Des travaux précédents (Gerin, 2020a, 2020b ; Gerin, Chevallier & Piquemal, 2019) révèlent comment la *Bande-brouillon* s'avère propice à une co-écriture fille-garçon en symétrie. En voici rapidement quelques éléments, en préambule de l'épisode du cas n°2.

## **Cas n°2. Institutionnaliser la relecture fille-garçon avec la Bande-brouillon. Épisode « J'te l'prelis ? »**

### *Éléments de contexte et hypothèse cas n°2*

La *Bande-brouillon* est un brouillon particulier. Il se compose d'une longue bande de papier couleur symbolisant la ligne du temps narratif de l'histoire inventée par le binôme. Des dessins, représentant chacun un personnage de l'histoire, sont d'abord placés sur cette bande, suivant un ordre d'apparition décidé par la fille et le garçon. Ensuite, chaque élève écrit des passages de l'histoire sur des petits morceaux de papier blanc. Ces papiers, inspirés des paperoles de Proust, sont fixés sur la bande à des endroits précis du récit. À chaque atelier quotidien de co-écriture, de nouvelles paperoles s'ajoutent à l'écrit initial. Elles sont ajoutées horizontalement, ou verticalement, à l'aide de ruban adhésif. Au bout de plusieurs semaines d'écriture, les paperoles écrites par les

co-auteur-rices finissent par recouvrir la bande de papier couleur. Voyons rapidement ce qui dans la *Bande-brouillon* s'avère propice à un partage symétrique des responsabilités de co-écriture fille-garçon.

Les images des personnages placées au départ sur la bande de couleur permettent d'avoir une perception visuelle immédiate de la structure du récit commun. Ce récit raconte la suite des aventures d'Isée, héroïne puissante de Ponti<sup>4</sup>. Isée part de chez elle pour vivre des aventures. Elle rencontre successivement des monstres qui l'empêchent de continuer son chemin, mais parvient chaque fois à les vaincre et à poursuivre sa quête. Le caractère répétitif du récit de Ponti se prête à une co-écriture en symétrie de la suite de l'histoire, car il permet le partage du récit en deux nouveaux chapitres similaires narrant la rencontre d'Isée avec un nouveau personnage empêcheur. L'attribution symétrique des responsabilités de co-écriture entre la fille et le garçon s'en voit, d'une certaine manière, induite par la perception visuelle immédiate de cette structure itérative matérialisée par les images des personnages placées sur la bande de couleur.

Comme le feraient deux co-écrivain-es, la fille et le garçon définissent au départ une structure de leur récit commun, la matérialisent, se répartissent les responsabilités de co-écriture : un chapitre par co-auteur-rice, un chapitre correspondant à un personnage. Au contraire d'un brouillon classique constitué d'une unique feuille de papier comme dans le cas n°1, la *Bande-brouillon* permet aux élèves du binôme de réaliser simultanément des ajouts, des remplacements, des modifications dans le texte, tout en maintenant toujours visible la structure du récit commun. La bande de couleur solidarise les écrits de la fille et du garçon en un tout cohérent. À l'instar de co-écrivain-es, les élèves coconstruisent ainsi leur histoire commune dans un temps relativement long et ritualisé. L'ensemble de ces éléments explique en partie ce qui, dans la *Bande-brouillon*, permet la mise en œuvre d'une co-écriture fille-garçon en symétrie.

Par ailleurs, comme c'est souvent le cas pour les écrivain-es co-écrivain en symétrie, la co-écriture s'organise dans une alternance de temps solitaires et de temps sociaux. Les temps solitaires sont consacrés à l'écriture de son chapitre par chaque co-écrivain-e. Les temps sociaux concernent la phase d'élaboration de la structure commune, mais aussi celle où elles/ils échangent leurs écrits pour une relecture réciproque. Il s'agit dès lors, d'une part, d'assumer sa responsabilité de co-auteur-rice, et ainsi d'une certaine manière de se reconnaître en tant qu'auteur-rice. Et d'autre part, de porter son attention à l'écrit de l'autre,

---

4 Les albums de Claude Ponti, *La venture d'Isée* (Ponti, 2012), *L'avie d'Isée* (Ponti, 2013) ont été préalablement étudiés avec les élèves.

et ce faisant, le reconnaître en tant qu'auteur-riche. Cette attention réciproque dans la relecture constitue d'une certaine façon un *signe de reconnaissance mutuelle*. L'hypothèse de travail qui en découle est la suivante : l'institutionnalisation, par la/le professeur-e de la relecture fille-garçon, favoriserait la *reconnaissance épistémique fille-garçon* dans la co-écriture. Que se passe-t-il lorsque cette hypothèse est mise à l'épreuve de la pratique ? Étudions l'épisode du cas n°2, extrait de l'ingénierie didactique coopérative.

Dans l'épisode donné à voir ci-après, la fille (F) et le garçon (G) écrivent chacun-e sur une paperole ce que fait l'héroïne pour échapper à un monstre. Il s'agit d'élèves de CP de niveaux ordinaires et relativement homogènes en lire-écrire. La constitution des binômes est réalisée par le professeur à partir de ce critère, et en fonction, dans la mesure du possible, du souhait de co-auteur-riche exprimé par chaque élève. Un échange de moins d'une minute entre le professeur (P) et le binôme a lieu juste avant le dialogue fille-garçon, le voici.

### *Transcriptions cas n°2*

**Tableau 2.** Dispositif de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie »

---

1	P	[P à G en montrant du doigt la paperole de F] <i>Tu vas écouter ce que fait Isée pour se débarrasser de l'Ours-sauvage.</i> [P à F] <i>Tu peux lui lire ce que tu as écrit ?</i> [P à G] <i>Écoute-bien ce qu'elle a écrit.</i>
2	F	[relit à voix haute ce qu'elle a écrit] « <i>Elle prend Tadoramour et il donne un coup de pied il pleure il nous dit qu'on peut passer</i> ».
3	P	[P à G] <i>Alors ?</i>
4	G	[G à P] <i>Elle prend Tadoramour, il donne un coup de pied il pleure il dit qu'on peut passer.</i>
5	P	[P à G] <i>Oui</i> , [indique avec son doigt sur la paperole, le « il » de « il pleure », puis demande à G] <i>qui est ce « il » ?</i>
6	G	[ne répond pas]
7	P	[P à G] <i>C'est qui ce « il » ?...</i>
8	G	[silence]
9	F	<i>Le monstre !</i>
10	P	[P à F] <i>Le monstre ? Ah tu vois</i> , [à F tout en indiquant G avec son index] <i>il était pas très sûr... Le « il », il faudrait peut-être que tu précises qui est ce « il »...</i> « <i>Le monstre pleure, il nous dit qu'on peut passer</i> », <i>là on comprend.</i> [P se relève et part vers un autre binôme].

---

Ici, le professeur demande à la fille de relire au garçon ce qu'elle a écrit, et au garçon d'écouter la fille relire. Puis il donne la parole au garçon. Celui-ci relate

l'énoncé lu par la fille. Le professeur questionne le garçon sur le sens du pronom « il » utilisé par la fille à un endroit de son texte. Le garçon reste silencieux. Le professeur s'appuie sur l'incertitude du garçon pour suggérer à la fille de préciser mieux son propos afin d'en faciliter la compréhension. Puis, il repart. S'ensuit un dialogue entre la fille et le garçon donné à voir dans la transcription qui suit. L'extrait dure 1 minute 50 secondes. Les tours de parole commencent à 11 car ils s'inscrivent dans la suite de ceux de la transcription précédente.

**Tableau 3.** Dispositif de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie ».

---

11	F	[écrit, puis s'arrête] <i>Voilà !</i> [Bouchonne son feutre, puis à G tout en souriant] <i>J'te l'relis ?</i>
12	G	[arrête sa relecture pour lui-même de ce qu'il avait écrit, tourne son buste vers F] <i>Ouais</i> [se rapproche de F, porte son regard sur la paperole qu'elle relit]
13	F	[lit à voix haute] « <i>Il prend Tadoramour et il donne un coup de pied monstre</i> » [s'arrête] <i>ehh c'est comment, parce que ça c'est un peu bizarre, attends...</i>
14	G	[se penchant sur la paperole de F, tente de relire ce que F a écrit] <i>pi-ol</i>
15	F	[relit] <i>Coup de pied</i>
16	G	[relit après F] <i>Pied</i>
17	F	<i>Et, le</i> [débouche son feutre pour écrire] <i>monstre</i> [à voix haute tout en écrivant] <i>pleure, monstre pleure, il nous dit qu'on peut passer</i>
18	G	[jette un coup d'œil sur sa paperole à lui, puis s'adressant à F] <i>Tu veux que j'te l'relis ?</i>
19	F	[ajoute un point à son énoncé] <i>Ouais</i> [bouchonne son feutre] <i>vas-y</i> [tourne son buste vers G]
20	G	[se penche sur la paperole devant lui et relit de manière hâchée ce qu'il a écrit] « <i>Et/elle se/sert du/Frédilémon/et le monstre</i> » [s'arrête, bute sur le mot à lire] « <i>tente/s'enddd</i> »
21	F	[se rapproche de G, se penche par-dessus l'épaule de G, porte son regard sur ce que G essaie de lire] <i>s'enddeur</i>
22	G	[essaie de relire ce qu'il a écrit] « <i>s'endeure, s'endé, s'ende, s'endort, et on peut passer/chchch, chu</i> [hésite dans la relecture]...
23	F	[tente de lire ce que G a écrit] <i>suuu</i>
24	G	[reprënd et finit sa relecture à voix haute] ... <i>super dit Isée</i>
25	F	<i>Ah ouais !</i>

---

*Analyse cas n°2*

Au tour de parole 1 (tdp 1), le professeur demande à la fille de relire au garçon l'énoncé écrit par elle, et au garçon de bien écouter la relecture de la fille<sup>5</sup>. À cet instant, le professeur institutionnalise la relecture à l'autre en tant qu'« arrière-plan commun » (Sensevy, 2011, p. 19), autrement dit comme un cadre de référence partagé pour agir en co-écriture. Ainsi, les élèves apprennent que co-écrire une histoire c'est en particulier, d'une part transmettre à l'autre le texte écrit par soi (ici via la relecture), d'autre part se mettre à l'écoute du texte de l'autre. Ce faisant, le professeur favorise la *reconnaissance épistémique fille-garçon* en ce qu'il invite le garçon à porter son attention à l'attention de la fille dans la lecture de son écrit, et réciproquement. De plus, en questionnant le garçon sur sa compréhension du passage relu par la fille, le professeur s'inscrit dans une « dialectique réticence-expression »<sup>6</sup> (CDpE, 2019, p. 595). En effet, il sait ce que la fille doit corriger pour que son énoncé devienne cohérent. Cependant, au lieu de le lui dire directement, il fait un détour en passant par l'attention du garçon. En faisant cela, le professeur suspend la relation professeur-élève fille, au profit d'un temps fille-garçon où le garçon est invité à s'interroger sur l'écrit de la fille et par conséquent à tenter de se saisir de sa pensée. Par ailleurs, lorsque le garçon ne répond pas, silence probablement lié à une incertitude, l'enseignant ne le blâme pas. Au contraire, s'adressant à la fille, il mobilise cette hésitation du garçon en tant que preuve de la nécessité pour elle de préciser son propos pour un énoncé plus cohérent. Ainsi, l'on enseigne-apprend que relire à l'autre, relire à voix haute, permet d'entendre ce qu'il faut écrire mieux. Ce faisant, le professeur favorise dans ce court échange une solidarité entre co-auteur-rices propice à une reconnaissance mutuelle fille-garçon en tant que co-auteur-rices.

Le professeur parti, c'est comme si la fille rejouait la scène de la relecture (tdp 12), de même pour le garçon (tdp 18). En l'absence de l'enseignant, s'appuyant sur *l'arrière-plan commun* de la relecture réciproque comme acte constitutif de la co-écriture, la fille et le garçon agissent « de leur propre mouvement » (Sensevy, 2011, p. 67) en symétrie. Elle et il se reconnaissent en tant que co-auteur-rices d'une même œuvre à construire. Parce que la relecture à l'autre

---

5 Dans un autre épisode que les contraintes d'écriture ne nous permettent pas de présenter ici, l'enseignant inverse les responsabilités de relecture à l'autre, demandant au garçon de relire à la fille l'énoncé écrit par lui.

6 « On manifeste de la réticence lorsqu'on tait/cache ce que l'on sait. On peut aussi exprimer ce que l'on sait. La relation didactique est le lieu d'un jeu entre réticence et expression » (CDpE, 2019, p. 595).

a été institutionnalisée par le professeur en tant qu'acte de co-écriture, ce dialogue fille-garçon s'installe en toute légitimité, sans crainte de rappel à l'ordre pour bavardage, comme cela pourrait être le cas dans une pratique ordinaire de l'écriture considérée comme acte solitaire et silencieux. Ici, l'action conjointe fille-garçon s'inscrit dans la culture de la classe. Il en est de même de l'entraide cristallisée dans la tentative du garçon de lire le mot faisant obstacle à la lecture de la fille (tdp 14) ; et réciproquement en ce qui concerne la tentative de la fille de lire le mot faisant obstacle à la lecture du garçon (tdp 21, 23). À ce moment précis, les corps se rapprochent. Ainsi, pour mieux lire ce que l'autre essaie de déchiffrer, chacun-e semble tendre son corps vers l'écrit de l'autre, pour mieux saisir l'objet sur lequel porte l'attention de l'autre. D'une certaine façon, ces marques réciproques d'attention portée à l'attention de l'autre, et à l'objet sur lequel porte son attention, constituent des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon*. Cette *reconnaissance épistémique fille-garçon* s'inscrit dans une « reconnaissance didactique professeur-élèves » (CDpE, 2019, p. 440) où le professeur dévotue le problème de relecture au binôme. Ce faisant, le professeur institutionnalise l'attention portée au texte de l'autre sous forme de relecture réciproque, en tant qu'acte nécessaire à la co-écriture. Cette institutionnalisation se trouve en partie facilitée par la *Bande-brouillon* qui matérialise la solidarité fille-garçon dans la co-écriture. De plus, la *Bande-brouillon* rend visible la part de chacun-e *au même titre que l'autre* dans la construction de l'histoire commune. Au contraire du cas n°1, ici la fille/le garçon peut attester de sa capacité à « dire, écrire, raconter, rendre compte de ses actes » (Ricoeur, 2004, p. 139). Cette attestation de capacité, concrétisée dans les paperoles, prend en partie acte dans la relecture à l'autre de son écrit à soi. Dès lors, le dispositif *Bande-brouillon* favorise aussi la « reconnaissance de soi » au sens du « je peux » de Ricoeur. D'une certaine manière, en cherchant à vérifier l'équipotence fille-garçon dans l'écriture d'une histoire, il favorise la réussite de tous et de toutes<sup>7</sup>.

## Discussion et conclusion

Il ne suffit pas de mettre une fille et un garçon à la réalisation d'une œuvre commune pour que l'égalité des sexes émerge. Au contraire, cela peut parfois servir le projet inverse, comme dans le cas n°1. En revanche, inscrire la mixité dans un dispositif où filles et garçons peuvent faire l'expérience de leur *équipotence* peut

---

7 À propos de dispositifs visant l'égalité des sexes par/pour la réussite de tou-ttes, voir le chapitre de Ingrid Verscheure et Carine Barale ci-après.

d'une certaine manière participer à ce que chacun-e *vérifie l'égalité des sexes*. Or cela nécessite de penser le milieu didactique de telle manière qu'il induise une symétrie des responsabilités d'écriture fille-garçon au sein du binôme. La *Bande-brouillon* permet cela. Avec la *Bande-brouillon*, à tout moment, la fille, le garçon, voit, et ainsi sait, qu'elle, il, va faire, fait, a fait, sa part dans l'œuvre commune, *au même titre que l'autre*. Le dispositif matérialise et, ce faisant, institutionnalise la co-écriture comme une action conjointe fille-garçon symétrique et solidaire. Les paperoles figurent des *faits d'équipotence fille-garçon* à (co-)écrire une histoire inventée. Rendues visibles, ces marques constituent des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon*. Ces *signes de reconnaissance mutuelle*, en tant qu'auteur-riche, peuvent aussi émerger lors d'un temps de relecture fille-garçon des écrits de chacun-e. Pour institutionnaliser la relecture fille-garçon en tant qu'acte constitutif de la co-écriture, le professeur ralentit le temps didactique, le déplie. Il suspend l'action immédiate de correction de l'énoncé par lui, au profit d'un temps fille-garçon. Il introduit un nouvel élément de savoir : co-écrire c'est prendre le temps de partager son texte avec l'autre, par exemple en le lui relisant à voix haute, c'est porter son attention au texte de l'autre, en se mettant à l'écoute de son texte. La fille et le garçon peuvent ensuite s'appuyer sur cet *arrière-plan commun*, et de leur propre mouvement partager leurs écrits, comme le feraient des co-écrivain-es.

Cette recherche présente des limites. En particulier du fait de son corpus relativement restreint inhérent à une étude qualitative, elle s'inscrit dans l'ici et maintenant, et ne prétend pas être immédiatement généralisable. Néanmoins, ce texte révèle d'une part comment la relecture réciproque fille-garçon peut participer d'une *vérification de l'égalité des sexes*, en ce qu'elle fait émerger des *signes de reconnaissance épistémique fille-garçon*. Et d'autre part qu'il est nécessaire de penser un milieu contraignant – pour reprendre le terme de Fraisse (2010b, p. 42) « Il n'y a pas d'égalité sans contrainte » – à la symétrie des responsabilités d'écriture fille-garçon au sein du binôme. Par ailleurs, ce chapitre ouvre sur l'hypothèse de travail qui suit. Mettre en œuvre des dispositifs *vérifiant l'égalité des sexes* peut servir à la fois un enjeu éthique (l'égalité des sexes) et épistémique (savoir co-écrire une histoire). La mise en pratique de tels dispositifs implique de ralentir le temps didactique. Ralentir d'une part, pour le déplier au profit d'un temps fille-garçon ancré dans un savoir. Ralentir d'autre part, pour permettre à la fille et au garçon de s'inscrire dans la coréalisation d'une œuvre valable. Valable au sens où chacun-e est responsable du tout et y fait sa part au même titre que l'autre. Valable encore au sens où l'œuvre vaut, en tant qu'elle s'approche d'une certaine manière de celle d'une œuvre de la

culture, en l'occurrence celle de l'écrivain-e, de la/du co-écrivain-e. Or le temps du faire œuvre pour un-e écrivain-e relève généralement d'un temps long : le temps du brouillon. Autrement dit *vérifier l'égalité des sexes* impliquerait de s'inscrire dans un temps du faire œuvre ensemble en symétrie fille-garçon, qui nécessite de sursoir à l'immédiateté.

Ingrid VERSCHEURE & Carine BARALE

## **Enseigner le cirque au CP dans une perspective de lutte contre les inégalités de sexe : effets de la recherche collaborative sur les pratiques didactiques**

Les conclusions des travaux disponibles, concernant les effets des pratiques enseignantes sur la construction scolaire des différences entre les sexes, mettent en évidence que l'École française participe à la construction des inégalités entre les filles et les garçons (Détrez, 2015 ; Duru-Bellat, 2017 ; Mosconi, 2014, pour citer des références récentes). En Éducation physique et sportive (EPS), quelques recherches à partir d'approches qualitatives *in situ* ont examiné en quoi les contenus mis à l'étude reproduisent ou, au contraire, permettent de lutter contre les inégalités scolaires sexuées (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure & Amade-Escot, 2007 ; Verscheure & Debars, 2019 ; Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014 ; Verscheure, 2020b). Nous analysons, à partir d'approches qualitatives à l'échelle des interactions micro-didactiques portant sur des séances de cirque, en quoi les contenus mis à l'étude reproduisent ou, au contraire, permettent de lutter contre les inégalités scolaires entre filles et garçons (Verscheure, 2020a).

### **Étudier les phénomènes de genre via l'action didactique conjointe : mobilisation du concept de positionnement de genre épistémique**

Les études de genre mettent en évidence les assignations hiérarchiques des rôles sociaux et des fonctions sociales des femmes et des hommes. Butler (2005) montre que le genre est une catégorie performative. Il est fluide, multiple et changeant selon les contextes, et ne se réduit pas à la dichotomie du sexe. La variabilité de performance du genre n'est pour autant pas indépendante d'un ensemble de normes de sexe à l'origine du système de genre, puissant outil de naturalisation de la différence des sexes légitimant dans chaque univers symbolique la domination masculine (Clair, 2012 ; Détrez, 2015 ; Marro, 2012 ; Mosconi, 1994 ; Parini, 2006). Les filles et les garçons agissent selon divers degrés de dépendance ou d'indépendance aux normes stéréotypées de genre, ce qui

concrétise l'idée de fluidité de performance du genre (Butler, 2005). Ainsi, les études au sujet des inégalités d'enseignement et d'apprentissage scolaires examinent le genre en considérant que les jeux de positions (genrées, scolaires et/ou sociales) ne sont pas figés mais sont susceptibles d'évoluer en fonction du contexte didactique.

Nos travaux, conduits dans le cadre théorique de l'action didactique conjointe, permettent de pointer que des contenus spécifiquement construits pour prendre en charge la question des inégalités fille-garçons sont des leviers pertinents pour lutter contre ces inégalités (Verscheure, Aussel & Lecry, 2019). Ils mettent en évidence l'importance de la direction d'étude du professeur<sup>1</sup> (Chevallard, 1997 ; Verscheure, 2009) pour accompagner l'étude des élèves, et la pertinence du repérage des positionnements de genre épistémiques pour caractériser les trajectoires didactiques des élèves. En effet, les différences selon les sexes dans la construction des savoirs sont très spécifiques des contenus enseignés et de la manière dont ceux-ci sont mis en scène et régulés dans les situations didactiques. Lors des échanges en classe, les élèves (mais aussi l'enseignant-e) valorisent ou privilégient différentes facettes du savoir selon le contexte, les interactions en cours, les significations qui lui sont attribuées.

La formalisation du concept de « positionnement de genre épistémique » permet de rendre compte des dynamiques singulières de performativité du genre en situation didactique (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure, 2020b ; Verscheure, Amade-Escot & Vinson, 2020 ; Verscheure & Debars, 2019 ; Verscheure, Debars, Amade-Escot et Vinson, 2019). Nous décrivons le positionnement de genre des élèves dans ce qu'il est spécifique du savoir mis à l'étude – comme par exemple, celui qui consiste à valoriser systématiquement l'attaque en force en volley-ball, ou uniquement la dimension esthétique du geste gymnique – de ce qui relève d'un positionnement de genre plus générique (Davies, 1989 ; Holloway, 1984) – comme par exemple, de refuser de travailler avec un-e élève de l'autre sexe. Le concept de positionnement de genre épistémique permet de comprendre les significations que chaque acteur et actrice de la relation didactique attribue aux situations dans lesquelles elle ou il est engagé-e, et qu'elle ou il contribue à façonner au fil des transactions didactiques.

Nos travaux mettent en évidence l'existence d'une diversité des modalités de performance des savoirs et du genre en classe. La plupart des élèves activent un

---

1 Dans ce texte, l'occurrence du terme « professeur » renvoie à une assertion qui relève du registre théorique de l'action conjointe en didactique et qui ne dit rien des sujets concrets avec qui nous travaillons dans nos études empiriques.

positionnement de genre épistémique, qui varie selon la spécificité des contenus de savoirs mis à l'étude mais qui a toujours pour arrière-plan un degré de dépendance ou d'indépendance aux stéréotypes de sexe, en tant que normes et rôles sociaux traditionnellement assignés aux femmes et aux hommes et aux prescriptions implicites de comportements véhiculées par ces stéréotypes (Verscheure, 2020b). Le repérage des variations du positionnement de genre épistémique des élèves permet d'analyser l'évolution de la topogenèse, c'est-à-dire les responsabilités respectivement prises en charge par l'enseignant-e et/ou les élèves dans l'avancée du savoir (Sensevy & Mercier, 2007). Du fait des variabilités de positionnement de genre des élèves, au fil des interactions avec leur professeur par rapport aux contenus enseignés, s'instaurent des contrats didactiques différentiels (Schubauer-Leoni, 1996 ; Verscheure & Amade-Escot, 2007) qui, au fil du cycle, ne sont pas sans avoir d'effets en termes de trajectoires didactiques.

Pour passer des constats sur les inégalités de co-construction des savoirs et du genre en classe à l'investigation de conditions favorisant une plus grande égalité entre les sexes, nous avons mené une recherche collaborative.

## Contexte de la recherche

Dans la recherche collaborative longitudinale ÉÇACHANGE<sup>2</sup> (Verscheure, Aussel & Lecry, 2019), nous poursuivons une double visée de production scientifique et de développement professionnel, également distribuée entre enseignantes et chercheuses, sous couvert d'un partage des savoirs (Ligozat, Charmillot & Muller, 2016). C'est la co-construction de sens qui nous intéresse afin d'inscrire le changement souhaité à travers une nécessaire prise de conscience pouvant entraîner une logique processuelle de changement (Bedin, 2013 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Marcel, 2015). Nous nous centrons sur la recherche menée avec Carine, l'enseignante de CP – co-auteure de ce chapitre – dans une école primaire de la banlieue toulousaine qui présente une réelle mixité sociale.

Nous avons décidé de co-construire des séquences d'apprentissage dans diverses activités physiques et sportives plus ou moins connotées selon le sexe

---

2 ÉÇACHANGE [École primaire – Cycles des Apprentissages – conduite du Changement – positionnement de genre] projet financé pour appel d'offres recherche collaborative de l'ESPé Toulouse - Midi-Pyrénées (Verscheure & Aussel, 2017). Le chapitre de Martine Vinson et Ingrid Verscheure dans cet ouvrage porte aussi sur les données de cette recherche collaborative longitudinale.

(rugby, danse, cirque, volley-ball). Cette contribution s'appuie sur la séquence de cirque.

## **Caractéristiques de la séquence d'apprentissage en cirque**

### *Principes et organisation de la séquence d'apprentissage*

Nous avons construit ensemble des dispositifs didactiques et pédagogiques (thèmes d'étude et tâches de chaque leçon) afin d'envisager la réussite de toutes et tous : les choix de contenus d'enseignement ont été décidés collaborativement mais la mise en œuvre est effectuée par l'enseignante qui est responsable de la conduite des séances. Lors de ces dernières, et en continuité avec d'autres activités de la classe, tout échange, remarque, assignation de sexe énoncés ou suggérés par une élève font l'objet, en contexte, d'une mise en débat critique dans la classe visant à faire prendre conscience des stéréotypes sociaux qui les sous-tendent. Après chacune des séances, un débriefing entre la chercheuse et l'enseignante est opéré à propos des consignes, des régulations effectuées, des comportements des élèves du point de vue du jeu, mais aussi des éventuelles remarques faites par les élèves. Ce débriefing a pour fonction de réaliser un bilan et d'affiner les choix retenus pour la leçon suivante.

L'étude se déroule dans une classe de Cours Préparatoire (CP) de 21 élèves (élèves de 6-7 ans), comprenant 11 filles et 10 garçons dans une séquence de cirque.

### *Le cirque : une activité artistique « mixte »*

Le cirque est une activité considérée comme moins marquée par des connotations sexuées, et relève de pratiques dites « mixtes », c'est-à-dire qui s'adresse *a priori* aux deux sexes (Garcia & Vigneron, 2006). Ce point de vue est confirmé lors des entretiens avec les élèves de la classe avant la mise en place de la séquence. Dans ce cadre scolaire, il s'agit de proposer à la fois de faire vivre l'expérience d'une pratique artistique convoquant prouesse, virtuosité et performance corporelles. Elle se doit de permettre à la fois, la construction d'une motricité extraordinaire et sa maîtrise (Ruffin, 2015) et intègre aussi une scénographie et de la chorégraphie (Garcia, 2007, 2013 ; Garcia & Vigneron, 2006). La proposition d'une séquence de cirque s'intègre dans un des domaines « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » des programmes d'EPS du cycle 2 qui attendent que les élèves mobilisent le « pouvoir expressif du corps », « s'exposent aux autres [...] sans crainte de se montrer », « construisent un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Cependant, les recherches montrent que, très

souvent, les enseignant-es présentent cette activité aux filles en privilégiant son versant esthétique, alors que, s'adressant aux garçons, c'est le côté acrobatique et risqué qui est valorisé (Garcia, 2007, 2013). Selon cette autrice, l'enseignement d'une activité artistique part d'une bonne intention en essayant de proposer « autre chose » que les sports ou activités, comme contenus d'enseignement en EPS, mais elle ajoute que « la rigidité des frontières symboliques et spatiales entre les sexes semble avoir été renforcée par des modalités d'enseignement valorisant les performances masculines et centrées sur le 'comportement' des garçons » (Garcia, 2007, p. 142). Informées de ces dérives possibles, nous avons été vigilantes dans la construction de la séquence. Nous nous sommes attachées à proposer des tâches ne renforçant pas les modalités de pratiques marquées par des représentations stéréotypées de cette activité. Par exemple, nous avons été attentives au fait de ne pas cantonner les filles à des rôles de faire-valoir des exploits de garçons. Pour ce faire, toutes les tâches proposées pendant les différentes séances exigeaient des binômes d'élèves qu'ils produisent des actions intégrant des éléments acrobatiques et esthétiques. Le matériel à disposition des élèves les obligeait à manipuler des objets divers (balles de jonglage et des foulards) au regard des différentes familles de pratique circassienne (acrobatie, équilibre, jonglerie, jeu d'acteur). Une autre condition des milieux didactiques consistait à aller au-delà d'une co-présence fille-garçon, pour permettre au sein de chaque binôme que toutes et tous vivent une réelle expérience émancipatrice de co-auteur-es<sup>3</sup> dans la création d'une prestation circassienne. La séquence de cirque s'est déroulée sur seize séances, à raison de 1h30 par semaine, dont deux séances de spectacle (S15 et S16). Elle était finalisée par la création et la mise en scène d'une prestation en binôme. L'objectif final de la séquence était en effet de « créer, mémoriser et réaliser un enchaînement où doivent se trouver des éléments acrobatiques et esthétiques » qui sera donné à voir dans le cadre d'un spectacle devant toutes les classes de l'école (Verscheure & Barale, 2020).

### *Les thèmes d'étude de la séquence de cirque*

L'objectif final de la séquence était de « présenter un enchaînement en binôme mixte où il y aurait de l'esthétisme et de l'acrobatique ; avec du jonglage avec des balles et des foulards, et des roulades avant et peut-être des roulades arrière » (entretien *ante*). L'analyse des thèmes d'étude montre que, pour maintenir le fil rouge de son intention didactique, l'enseignante a ajouté des contraintes dans le milieu : un travail en lien avec la musique et un enchaînement de mouvements

---

3 Dans une perspective assez proche sur le plan de la conception du travail du binôme de celle développée dans le chapitre de Murielle Gerin.

écrit sur les bandelettes. Ainsi, elle impose la contrainte de « suivre la musique pour qu'ils fassent des mouvements synchronisés », elle ajoute aussi le fait d'écrire l'enchaînement sur les bandelettes pour « stabiliser l'enchaînement et aider à la mémorisation ». Cette première analyse macrodidactique montre combien il y a une action conjointe en situation puisque les modifications du milieu et les régulations de l'enseignante ont pour fonction d'accompagner l'étude des élèves et les aider à surmonter leurs difficultés. À la fin de la séquence, l'objectif de présenter un enchaînement en binôme mixte pour la majorité des élèves de cette classe est atteint.

### **Problématique de la recherche**

Nous nous intéressons à la mise en place de contenus d'enseignement pertinents autant pour les filles que les garçons lors d'une séquence d'apprentissage en cirque en classe de CP mixte, comme contexte de transformation des modalités de direction d'étude constitutives d'un milieu didactique spécifique.

Les questions que nous abordons dans ce chapitre sont les suivantes :

- En quoi les milieux didactiques mis en place et leur évolution permettent-ils aux filles et aux garçons d'activer un positionnement de genre épistémique propice à une évolution des trajectoires didactiques dans le sens du savoir visé ?
- Quels sont les effets de la recherche collaborative sur les pratiques didactiques de l'enseignante et des élèves au regard d'une plus grande égalité des sexes à l'école ?

### **Une méthodologie ancrée dans une démarche collaborative**

Cette recherche implique la co-construction de contenus d'enseignement dans des ateliers pédagogiques et didactiques, des temps d'échanges, de participation à la création et à la passation des outils de recueil des données, des temps de restitution des résultats. Elle s'inscrit dans la tradition des recherches didactiques visant, grâce aux coopérations enseignant-chercheur combinées aux co-analyses des pratiques observées, à accompagner le changement (Marsenach, 1994 ; Sensevy, 2009).

La co-construction des séquences d'apprentissage relève de plusieurs principes. Elle s'appuie sur une analyse épistémologique (littérature professionnelle et scientifique) de l'activité. Il s'agissait d'identifier des contenus d'enseignement pertinents au regard de la pratique sociale de référence (Martinand, 1989). Ces analyses préalables (au sens d'Artigue, 1988) avaient pour fonction d'éclairer les choix transpositifs de l'équipe de recherche collaborative au regard de la logique de la pratique de référence, mais aussi, au regard du genre (Verscheure, 2020a, 2020b).

Les tâches proposées aux élèves comportent une plurivalence de modalités permettant aux élèves de les réaliser (Verscheure, 2017). Comme déjà discuté, la plurivalence des tâches est susceptible d'activer, plus ou moins du fait de certaines composantes, un positionnement de genre épistémique plus ou moins flexible, permettant de tirer profit ou non des milieux didactiques mis en place. Au cours de chaque séquence, sont prévues deux séances « d'auto-confrontation vidéo » où les élèves, qui ont été filmé-es en situation de pratique, commentent les extraits vidéos que nous avons retenus (l'enseignante et la chercheure) afin de repérer certains traits pertinents (Schubauer-Leoni, 2008) des comportements adéquats ou au contraire contre-productifs pour l'apprentissage. Enfin, deux éléments concernant la composition des groupes de travail ont été retenus car considérés comme des variables didactiques essentielles : c'est l'enseignante qui 1) constitue des binômes, 2) ces derniers sont toujours mixtes : une fille et un garçon.

La méthodologie qualitative que nous mobilisons pour traiter les données empiriques se réfère au cadre de l'action conjointe en didactique (Leutenegger, 2009) :

- entretiens avec les élèves filles et garçons pour connaître leurs représentations initiales des activités sportives et si elles/ils pratiquaient un sport en dehors du temps scolaire,
- enregistrements audio et vidéo de toute la séquence d'apprentissage (dont les séances de travail autour de l'observation vidéo par les élèves de leurs prestations) et des séances de présentation aux autres classes de l'école,
- entretiens avec l'enseignante menés avant et/ou après les séances.

Le traitement des données consiste en une analyse des pratiques didactiques en situation de classe selon les descripteurs de l'action conjointe (notamment l'évolution du milieu didactique, mésogenèse) et les variations du positionnement de genre épistémique des élèves ainsi que la description des conduites des élèves (comportement verbal et non verbal) dans les milieux didactiques.

## Résultats

### **Effets positifs du travail collaboratif sur le plan de l'évolution des trajectoires didactiques des élèves et des pratiques didactiques de l'enseignante**

Nous ne pouvons pas développer tous les effets du travail collaboratif dans ce chapitre. Cependant, nous indiquons quelques éléments permettant de mettre en exergue des effets positifs en termes d'égalité sans condition (Sénac,

2019 ; Verscheure, 2020b) sur le plan des transformations des pouvoirs d’agir des élèves et des effets transformatifs sur les pratiques didactiques de l’enseignement.

L’analyse montre que les savoirs au cœur des milieux didactiques proposés aux élèves permettent la transformation de l’agir des élèves, tant pour les filles que pour les garçons. Rappelons que ces savoirs visaient diverses actions circassiennes, au plus près de la pratique sociale de référence. Ainsi, les tâches proposées, offrant pour leur grande majorité au moins deux modalités de réalisation, rendent possible un engagement différencié pertinent des élèves selon leur rapport sexué au(x) savoir(s), sans jamais s’y réduire. Ce choix transpositif s’accompagnait de moments d’échanges visant à solliciter la réflexivité des élèves sur les actions produites, leur registre d’efficacité, et leur mise en perspective critique au regard des modalités de pratique indûment attribuées aux filles ou aux garçons (Verscheure, 2017 ; Verscheure & Barale, 2020).

Les résultats pointent que les interactions entre les élèves, l’enseignante et les milieux permettent une évolution des trajectoires didactiques des élèves allant dans le sens d’une meilleure maîtrise des choix inhérents aux savoirs visés en cirque. Les dispositifs didactiques proposés aux élèves ont rendu possible une transformation des pouvoirs d’agir des élèves filles et garçons dans ces activités physiques, sportives et artistiques (APSA) allant dans le sens d’une plus grande égalité dans l’épaisseur épistémique des compétences développées.

Dans la section suivante nous illustrons ces résultats à partir de la présentation de l’action didactique conjointe entre l’enseignante et d’un binôme mixte lors de différents moments de la séquence d’apprentissage en cirque.

### **Illustration des effets de la recherche collaborative sur les milieux didactiques mis en place et sur l’action didactique conjointe professeur – élèves filles et garçons**

#### *Présentation du binôme observé*

Pour éclairer les effets de la recherche collaborative sur les milieux didactiques mis en place, nous nous appuyons sur une illustration autour de l’action didactique conjointe entre l’enseignante et un binôme constitué de Naïma et Tom (considéré comme représentatif des binômes de la classe, en termes de niveau d’habileté et d’attitude scolaire) :

Voici quelques éléments biographiques concernant ces élèves :

- Naïma est fille unique. Avant l’année de CP, elle vivait avec son père et sa grand-mère, puis, en CP elle a changé de situation familiale et a emménagé avec son père

et sa nouvelle compagne. Cette situation nouvelle, personnelle, explique, d'après l'enseignante, le comportement assez solitaire de Naïma. Elle ne pratique pas d'activité en dehors de l'école, par manque de disponibilité des parents et du fait du coût des cotisations. Elle aimerait faire du rugby et du football, mais « pas de la danse » (entretien *ante*). Comme sport, elle connaît le rugby et regarde le football à la télévision en famille.

- Tom a un grand frère. Il a suivi en psychomotricité, notamment pour pallier ses difficultés de concentration. Tom est « bouillonnant » (entretien *post*), très actif. Il pratique le rugby depuis la grande section de maternelle. C'est lui qui a choisi cette activité, parmi les choix proposés par sa maman : le judo et le rugby. Tom n'aimerait ni faire de la danse ni du football. Comme autre sport, il connaît le judo, la piscine, la planche à voile ; et regarde le football et le rugby à la télévision.

Il nous semblait intéressant d'analyser la coopération de ces deux élèves car leurs réponses lors des entretiens laissent penser qu'ils sont plutôt similaires en termes de représentations initiales de l'activité cirque et des activités sportives en général. Cependant, tout au long de la séquence de cirque, ces deux élèves vont activer un positionnement de genre épistémique flexible, propice à faire évoluer leurs trajectoires didactiques les conduisant, en fin de séquence, à proposer un enchaînement tel que l'attendait l'enseignante.

### *Évolution de l'activité des binômes pendant la séquence*

Au début de la séquence, Tom est très actif, mais reste peu concentré pendant les situations d'apprentissage. Il est tout le temps debout, à courir ou à sauter. Il ne respecte pas toujours les consignes, l'enseignante doit souvent le reprendre. Tom est à la recherche de performance plus que de précision, autant en jonglage qu'en acrobatie. Au début de la séquence, Naïma, quant à elle, a travaillé surtout en solitaire, s'entraînant autant au jonglage qu'aux acrobaties de son côté. Cependant, au fur et à mesure de l'avancée de la séquence, Naïma et Tom travaillent de plus en plus ensemble. Tom respecte davantage les consignes au fil du temps didactique. L'enseignante a l'impression que le cirque a canalisé Tom. Lors de S15 et S16, ces deux élèves proposent une prestation qui respecte les attentes de l'enseignante : « montrer un numéro réussi, dont je me rappelle ». L'analyse fine de leur activité motrice et verbale montre que ces élèves ont travaillé ensemble et ont coopéré pendant la séquence de cirque ; faisant montre – au fur et à mesure de la séquence – de l'activation de positionnement de genre épistémique peu dépendant aux stéréotypes de sexe. Ainsi, les objectifs fixés par l'enseignante sont atteints : l'enchaînement des mouvements est maîtrisé, connu, et est esthétique.

*Analyse de l'activité didactique conjointe enseignante et le binôme constitué de Naïma et Tom : agencement du milieu pour créer les conditions d'une évolution des trajectoires didactiques*

Nous présentons ci-après l'activité du binôme dans une séance particulière en milieu de séquence : la séance 4 [S4]. Cette séance nous semble emblématique de l'action didactique conjointe enseignante-élèves afin de permettre des évolutions dans les trajectoires didactiques de ces deux élèves.

L'objectif de cette séance est donné par l'enseignante aux élèves dès le début de la séance. Il faut « essayer de faire un enchaînement par deux, esthétique et joli ». Il y a trois pistes de travail (une succession de trois tapis de gym constitue chaque piste). Les élèves de la classe sont assignés à une piste précise, et l'enseignante régule leur activité alternativement sur les trois pistes.

Nous avons choisi d'analyser cette séance car c'est la première séance où Naïma et Tom travaillent véritablement ensemble. En effet, dans les séances précédentes, ces élèves ne coopéraient pas et faisaient plutôt des mouvements en parallèle qui coïncidaient parfois.

Lors de S4, pendant le temps d'entraînement précédant la démonstration, Naïma et Tom ont travaillé ensemble, faisant des propositions, et des idées de chacun des élèves ont été retenues comme le montrent les captures d'écran ci-dessous. L'analyse montre que ces élèves activent des positionnements de genre ayant un certain degré d'indépendance aux normes stéréotypées traditionnellement assignées aux filles ou aux garçons. Nous utilisons ces normes stéréotypées (et réductrices) que le système de genre assigne traditionnellement aux filles et aux garçons dans le système scolaire, en tant qu'outil méthodologique (Verscheure, 2020a). Nous concevons ces marqueurs socialement et culturellement construits par le système de genre (Parini, 2006) comme des indicateurs, permettant la mise en évidence des processus dynamiques de positionnements et repositionnements de genre dans leur valence épistémique, c'est-à-dire spécifique des savoirs mis à l'étude. Nous nous appuyons sur la littérature scientifique et professionnelle documentant les normes de sexe en vigueur au regard des savoirs de la discipline enseignée<sup>4</sup> pour interpréter, lors de l'action conjointe du professeur et des élèves, les actes de positionnements et repositionnements de genre dans leur dimension épistémique qui peuvent varier et dont on peut reconstruire la trajectoire au fil du temps didactique (Verscheure, Amade-Escot & Vinson, 2020).

---

4 Comme le montre Garcia (2007, 2013), en cirque, la majorité des enseignant-es présente l'activité aux filles en privilégiant son versant esthétique, alors que, s'adressant aux garçons, c'est le côté acrobatique et risqué qui est valorisé.



**Figure 1.** Exemples d'activités de cirque

En effet, sur ces images, nous pouvons voir que Tom et Naïma s'entraînent au passing avec des foulards (image 1) et se concertent avant de tester une nouvelle idée. Par exemple, Naïma va chercher Tom pour lui proposer une idée de jonglage (image 2). Pour rappel, les attendus de l'enseignante sont que les élèves « par deux » (en doublettes mixtes) « inventent un enchaînement esthétique ». Au fur et à mesure, ce binôme s'est engagé dans l'étude et réalise une partie des prestations motrices escomptées.

Cependant, l'enseignante repère que ces élèves (comme d'autres d'ailleurs) ne se déplacent pas beaucoup sur le tapis. Alors, elle impose une contrainte : la traversée des trois tapis. Dans l'extrait suivant, elle rappelle que la prestation circassienne d'un aller d'un bout à l'autre des tapis : les élèves doivent traverser la piste.

Carine : Allez ! On n'oublie pas la notion de traverser, on est deux, et c'est joli. Tom et Naïma font du passing avec des ballons de baudruche.

Carine : Allez il va falloir varier. Et savoir ce qu'on en fait de ces ballons. On reste sur la piste. Alors ? Je sais pas on peut enchaîner comment ? Tom et Naïma semblent bloqués. Ils regardent Carine, en tenant leur ballon.

Carine : On peut enchaîner avec la roulade, on peut enchaîner avec la chandelle, on peut poser son ballon, on peut le reprendre après. Tom et Naïma posent leur ballon, Naïma fait une roulade avant et Tom une chandelle.

Carine : la chandelle, allez. Et après je fais comment ? Je peux faire comment ? Naïma ramasse le ballon.

Carine : Je peux récupérer un ballon. Voilà on peut faire un jonglage comme ça.

Dans cet épisode, l'enseignante indique aux élèves qu'il faut changer de mouvement, sans leur imposer les mouvements à faire. Ainsi, elle aménage le milieu pour créer les conditions d'une évolution des trajectoires didactiques du binôme. Elle invite le binôme à prendre la responsabilité du savoir. Cependant, comme le montre cet extrait, lorsque les élèves bloquent et ne proposent pas de mouvements, l'enseignante prend la responsabilité de leur proposer des mouvements à faire, la topogénèse est pour un temps de son côté. Elle reprend la responsabilité du savoir en les invitant à « faire une roulade » pour faire suite au jonglage. L'enseignante laisse ensuite les élèves réfléchir et expérimenter les mouvements suggérés par l'enseignante.

Cependant, Tom et Naïma appliquent les suggestions de l'enseignante, mais sans se consulter pour décider en amont de ce qu'ils vont faire. Donc, ces élèves font chacun une acrobatie différente (Naïma fait une roulade avant, pendant que Tom essaie de tenir en chandelle). L'analyse montre que ce binôme reste sur les traits de surface de la tâche, sans avoir finalement décodé les attentes du milieu pour l'étude. En effet, Naïma et Tom répondent à la consigne immédiate de l'enseignante (changer de mouvement), mais semblent oublier la consigne de départ « faire un enchaînement ensemble ». Cependant, repérant que les actions des élèves ne correspondent pas aux enjeux de savoirs, l'enseignante va réguler une nouvelle fois leur activité autour des traits pertinents de la tâche à réaliser en s'appuyant sur les élèves en situation d'observation.

En effet, lors d'un autre épisode, lors du retour collectif avec toute la classe au sujet de la prestation de ce binôme, la classe pointe le fait que Naïma est restée sur le premier tapis, qu'elle n'a pas avancé et qu'elle a perdu de vue une partie de la consigne « il faut traverser ». Tom, quant à lui, a avancé jusqu'au deuxième tapis, mais n'a pas traversé toute la piste et n'a pas dépassé le troisième tapis. Ainsi, les éléments pertinents du milieu qui n'ont pas été repérés par les élèves du binôme sont pointés lors des échanges avec les élèves qui observent. Ces élèves, que nous qualifions de chronogènes, deviennent ainsi des partenaires du milieu sur lesquels l'enseignante va s'appuyer pour permettre au binôme de tirer profit du milieu didactique. Après avoir repris les différentes remarques des élèves qui observaient, l'enseignante propose ainsi à Naïma et Tom de « réfléchir ensemble pour la prochaine fois à comment ils peuvent se déplacer ».

Finalement, l'analyse didactique montre qu'en situation d'apprentissage, Naïma et Tom travaillent ensemble, s'entraînent à réaliser des éléments de jonglage en duo le plus souvent face à face. Cependant, alors que dans la première démonstration devant toute la classe, ce binôme ne reproduisait pas les mouvements travaillés au cours de la séance, par la suite, après la régulation de l'enseignante en appui sur les observations des autres élèves, ce binôme se

relance sur un travail collaboratif et synchronisé. Finalement, tout au long de cette séance, en lien avec une alternance topogénétique, il y a une évolution de la mésogénèse qui permet aux élèves de faire évoluer leur prestation, de leur propre mouvement.

Notre illustration concerne la séance 4, mais ces éléments sont repérables durant toute la séquence de cirque. En effet, au fil des séances, les résultats pointent que, du fait des potentialités offertes dans le milieu et leur engagement dans l'étude, il y a une évolution des trajectoires didactiques de ces élèves dans le sens du savoir visé. Cette évolution n'est pas sans lien avec le positionnement de genre épistémique activé par ces élèves.

## **Les effets de la recherche collaborative sur les pratiques didactiques**

Nous pointons des effets positifs de cette recherche collaborative sur l'évolution des trajectoires didactiques des élèves et sur les pratiques didactiques de l'enseignante.

Tout d'abord, l'analyse didactique pointe une évolution des trajectoires didactiques des élèves au fil de la séquence, allant vers une meilleure maîtrise, pour la plupart des élèves – dont Naïma et Tom – dans le sens des savoirs visés. En effet, au fil des séances, il y a une variabilité du positionnement de genre épistémique des élèves, qui ne recoupe pas les stéréotypes de sexe traditionnellement attribués aux filles et aux garçons. Cette évolution est un des effets de la mise en place des milieux didactiques qui leur ont été proposés, rendant possible une transformation en termes de nouvelle puissance d'agir des élèves filles et garçons. De plus, les résultats montrent l'intérêt du concept de positionnement de genre épistémique comme analyseur des actions des élèves au regard de leurs rapports épistémiques aux contenus d'enseignement. Apparaît ainsi l'importance de la construction d'un milieu didactique offrant des potentialités de transformation, du fait des pratiques didactiques de l'enseignante<sup>5</sup>.

En effet, les résultats de cette étude longitudinale permettent de pointer une évolution des pratiques didactiques de l'enseignante (pour un développement, voir Verscheure, 2020b). En mobilisant les descripteurs de l'action didactique

---

5 Nous pouvons ici faire référence aux résultats du chapitre de Murielle Gerin qui montre bien que à cet âge-là les élèves sont vraiment capables de travailler ensemble, qu'ils soient filles ou garçons pour peu que le milieu didactique ait été pensé de telle manière qu'il induise une symétrie des responsabilités par rapport au savoir.

conjointe, l'analyse met en évidence que les régulations de l'enseignante ne diffèrent pas selon le sexe des élèves. Elle intervient systématiquement pour que les deux élèves (au sens où les deux élèves auxquels elle s'adresse sont actifs dans la relation didactique et non plus au sens d'individus fille et garçon) de chaque binôme présentent des figures qui soient réalisées de façon esthétique. Elle attend de façon explicite que la prestation circassienne soit mémorisée, synchronisée et en lien avec la musique et qu'elle intègre des formes acrobatiques. Ainsi, les analyses montrent que la direction d'étude de cette enseignante prend en compte les savoirs du genre et les savoirs du cirque. Elle permet aux élèves d'être à l'étude : ils peuvent et doivent chercher, essayer, se tromper.

Finalement, lors de l'élaboration du milieu didactique co-construit avec la chercheuse, elle anticipe les points sur lesquels elle devra porter attention pour que les élèves puissent trouver des opportunités de se transformer. *In situ*, lors des régulations et des échanges, elle laisse aux filles et garçons la possibilité de négocier pour expérimenter différentes techniques relatives à différentes familles de pratique circassienne, de prendre la responsabilité de présenter leur prestation. Nos résultats soulignent ainsi des effets positifs en ce qui concerne la mise en place d'un milieu et de régulations didactiques favorisant l'étude des élèves, notamment le renforcement du « sens didactique professoral » (Almqvist, Gyllander Torkildsen, Hamza & Olin, 2019) permettant une lecture plus fine des actions des élèves au regard du savoir. Ce renforcement du « sens didactique professoral », permis par le temps long de la collaboration dans la durée, a conduit cette enseignante à créer *in situ* les conditions pour favoriser l'étude des élèves filles et garçons (Verscheure, 2020a ; Verscheure & Barale, 2020). Notre étude pointe ainsi l'intérêt d'éclairer les enseignant-es – notamment par des démarches de recherches participatives – sur la manière dont le contrat didactique différentiel se joue à travers des positionnements de genre épistémique, à la fois dans les pratiques didactiques du professeur et celles des élèves.

En effet, nos résultats pointent la nécessité d'une réflexion épistémologique sur les savoirs à enseigner afin de confronter des élèves, filles et garçons, à des situations pertinentes, qui ne perdent pas le sens de la logique interne de l'activité et qui ne restent pas sur la nature du savoir mais en prenant en considération la manière dont le système de genre influence ces savoirs. Alors, le changement des pratiques didactiques pourra conduire à créer les conditions pour favoriser l'étude et la réussite des élèves, filles et garçons.

Nathalie SAYAC

# L'évaluation en mathématiques au prisme de la didactique et du genre

## Intérêt d'une approche didactique de la question de l'évaluation

La didactique des mathématiques en tant que discipline scientifique s'est, jusqu'à aujourd'hui, peu intéressée aux questions de genre. Une perspective didactique visant une meilleure compréhension des phénomènes d'enseignement ou d'apprentissage des mathématiques étudiés au prisme du genre pourrait les éclairer différemment et s'avérer utile pour réduire les inégalités constatées par de nombreux chercheur-es dans cette discipline (Fennema & Carpenter 1998 ; Jargelan, 1999 ; Mosconi, 2001). L'analyse didactique des savoirs mathématiques en jeu dans une situation scolaire pourrait ainsi permettre, selon que l'on se centre sur les élèves ou sur les enseignant-es et que l'on considère le sexe des un-es ou des autres, de produire des résultats différents ou complémentaires à ceux déjà connus.

Pour m'intéresser à l'évaluation en mathématiques depuis une dizaine d'années et avoir développé un cadre didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques (Sayac, 2017), je suis convaincue que le couple évaluation/genre est une entrée pertinente en didactique des mathématiques pour étudier les inégalités scolaires liées à des questions de genre dans cette discipline. Toczek (2005) a d'ailleurs pointé que

les instruments d'évaluation institutionnels révèlent de manière précoce et récurrente une stéréotypie sexuée. Les contextes évaluatifs sont susceptibles, dans certains cas, de « fabriquer » de la différence entre les sexes, c'est-à-dire d'accentuer les effets du sexisme et des stéréotypes de genre (p. 7).

L'évaluation des apprentissages mathématiques et les pratiques évaluatives des enseignant-es en mathématiques sont, en effet, des problématiques qui permettent de s'intéresser à la fois aux élèves et aux enseignant-es.

Ce chapitre ne présente pas spécifiquement de recherche, mais il vise à montrer en quoi une approche didactique des « faits évaluatifs » (Chevallard, 1986) en mathématiques est pertinente pour approfondir ou affiner des résultats relatifs aux inégalités de sexe liés à l'évaluation en mathématiques. Dans une première partie, je présenterai quelques résultats relatifs à l'évaluation en mathématiques réalisés avec diverses approches scientifiques (sociologie

de l'éducation, psychologie sociale, psychologie de l'éducation, économie de l'éducation, éducatrice, philosophie, etc.). Dans la partie suivante, je présenterai l'approche didactique de l'évaluation en mathématiques que j'ai développée pour approfondir l'étude des pratiques évaluatives des enseignant-es en mathématiques. J'exposerai, dans une dernière partie, des perspectives de recherche ouvertes par cette approche et susceptibles de mettre à jour de nouveaux résultats relatifs aux inégalités de sexe en mathématiques, mais aussi des perspectives de formations permettant de les contrer.

## **Quelques résultats concernant l'évaluation et les inégalités de genre**

### **Du côté des élèves**

Des travaux en psychologie sociale (Foulin & Toczec, 2006 ; Toczec & Martinot, 2004) ont mis en avant le fait que certains contextes psychosociaux évaluatifs peuvent modifier les performances scolaires des élèves. Plusieurs recherches (Bagès & Martinot, 2011 ; Bagès, Verniers & Martinot, 2016) ont montré que, lorsqu'en amont d'un test en mathématiques « difficile », on évoque des modèles de réussite différents (un-e élève réussit par ce qu'il/elle est « travailleur ou travailleuse » ou « doué-e » ou sans précision), les performances des élèves varient selon leur sexe. Un modèle présenté comme « doué » a des conséquences négatives sur les performances des filles, qui semblent plus touchées que les garçons par la menace du stéréotype (Spencer, Steele & Quinn, 1999).

Mais les performances sont également liées aux contextes dans lesquels elles se réalisent. Une situation de compétition a différents effets sur les performances des garçons et des filles : elle peut stimuler celles des garçons, tandis que les filles restent à un niveau de performance constante dans le cadre d'une compétition (Gneezy & Rustichini, 2004). Lorsque la compétition concerne une discipline connotée masculine, comme les mathématiques, ce *gender gap in competitiveness* (Sutter & Glätzle-Rützler, 2015) se manifeste davantage (Palomino & Peyrache, 2010). La façon dont les élèves se confrontent à une évaluation en mathématiques est également un élément à prendre en compte pour étudier leurs performances. Des travaux en psychologie de l'éducation, notamment ceux de Lafortune et Fennema (2002), ont montré que l'anxiété à l'égard des mathématiques, caractérisée par de l'inquiétude, des malaises et de la peur, peut nuire à la concentration et à l'atteinte d'une performance de la mesure des capacités des élèves et que cette anxiété affecte davantage les filles que les garçons.

La question de la performance des élèves en mathématiques, selon leur sexe, n'est pourtant pas une question centrale de mon point de vue de didacticienne. L'étude du fonctionnement cognitif des élèves suivant leur sexe, de leurs procédures, de leurs stratégies ou de leurs erreurs en mathématiques me semble bien plus intéressante à développer que celle de leur performance. Par exemple l'étude de Fennema & Carpenter (1998) a ainsi pointé des différences de stratégies entre filles et garçons en mathématiques. Elle a constaté que, en résolution de problèmes, les filles ont davantage tendance à utiliser des stratégies classiques qui mobilisent davantage des procédures enseignées, alors que les garçons s'autorisent davantage à mobiliser des stratégies réflexives et imaginatives, avec des procédures non traditionnelles. Ce type de constat amène à s'interroger sur la place accordée aux élèves selon leur sexe lors d'activités de résolution de problèmes en mathématiques. Dès 1994, Mosconi montrait combien le nombre et la nature des interactions différaient durant des séances de mathématiques selon le sexe des élèves. Les résultats de Fennema & Carpenter (1998) permettent d'affiner ce constat et incitent à envisager des actions de formation des enseignant-es (initiale et continue) visant à promouvoir une meilleure prise en compte et valorisation de tout type de stratégies des élèves filles en résolution de problèmes.

Dans l'étude que j'ai menée avec Grapin autour des stratégies mises en œuvre par des élèves de fin d'école primaire (CM2) pour répondre à des QCM (Questions à Choix Multiples) en mathématiques (Sayac & Grapin, 2016), nous avons montré que les garçons étaient davantage enclins que les filles à utiliser des stratégies que nous avons qualifiées de savoir<sup>1</sup> (même si ces stratégies ne permettent pas toujours de réussir). Au-delà des stratégies, la perception que les élèves ont de leur travail est un autre élément que nous avons étudié. En effet, nous avons montré que les filles étaient beaucoup moins assurées de leurs réponses que les garçons et conclu que la menace des stéréotypes pouvait à la fois impacter négativement les filles qui se confortent dans l'idée qu'« elles ne sont pas bonnes en mathématiques », mais aussi les garçons pour qui « l'assurance d'être bons en mathématiques » pouvait les leurrer sur leur ignorance. Pour produire ces résultats, nous avons investigué, en tant qu'indice d'assurance, le degré de certitude (Leclercq, 1986, 1987) que les élèves ont accordé à leurs réponses au test mathématiques auquel nous les avons soumis-es. Cet indice nous a semblé

---

1 Lorsque l'élève active des connaissances ou des savoir-faire (techniques – raisonnement) pour choisir la réponse qu'il pense être la bonne. Ces connaissances ou savoir-faire peuvent être corrects ou incorrects.

révélateur de la façon dont les élèves se perçoivent en tant qu'apprenant-e en mathématiques et pertinent pour rendre compte d'inégalités de sexe. En effet, la sous-confiance des filles en leurs capacités pourrait être la raison fondamentale de l'inégalité hommes/femmes en général, en perpétuant dès le plus jeune âge cette dichotomie (Erkut, 1983).

Au-delà des questions de stratégies et de procédures, l'ensemble de ces résultats confirme que les filles ont davantage tendance à se conformer aux attentes de leur professeur-e, c'est donc également aux pratiques évaluatives enseignantes qu'il faut s'intéresser.

### **Du côté des enseignant-es**

Pour Perrenoud (1998), « l'évaluation passe par les pratiques d'acteurs, individuels ou institutionnels, qui sont rarement dépourvus de raison et de raisons, mais dont les rationalités sont limitées et diverses, parfois contradictoires » (p. 16). Cette citation met bien en exergue le fait que les décisions et choix des professeur-es en matière d'évaluation sont pilotés par des éléments rationnels et irrationnels, conscients ou inconscients qu'il est impératif d'étudier pour mieux comprendre ce qui se joue, du point de vue des inégalités scolaires, dans les pratiques d'évaluation des professeur-es. On peut donc aisément imaginer que les stéréotypes de sexe qui circulent souterrainement dans le monde scolaire puissent générer des inégalités de sexe lors des moments d'évaluation.

Les travaux en psychologie sociale de Toczek (2005, 2009) ont montré combien les instruments d'évaluation institutionnels révèlent de manière précoce et récurrente une stéréotypie sexuée. La prise en compte des erreurs selon le sexe des élèves pourrait permettre de révéler des discriminations positives ou négatives qui vont participer à conforter ou lutter contre les inégalités de sexe en mathématiques. Morin-Messabel, Ferrière et Salle (2012) ont, par exemple, montré que les filles sont davantage félicitées au sujet de questions de forme (présentation du cahier, bonne conduite, etc.), tandis que les remarques adressées aux garçons concernent plus souvent des questions de fond. Duru-Bellat (1995) a également montré combien les stéréotypes de sexe, tels que les garçons sont plus doués pour les disciplines scientifiques, mathématiques et techniques et que les filles sont moins curieuses, moins audacieuses dans ces domaines et plus intéressées par les disciplines littéraires, façonnent le jugement des enseignant-es. De même, pour Jarlégan et Tazouti, (2007), les enseignant-es prennent en compte des informations relatives aux caractéristiques individuelles des élèves telles que le sexe, l'origine sociale ou le retard scolaire pour fonder leurs jugements.

La notation, au sens large, c'est-à-dire toutes notes, appréciations ou commentaires que mettent les enseignant-es sur les productions de leurs élèves, est également une entrée qui peut s'avérer révélatrice d'inégalités de sexe en évaluation. Bonniol (1981) et Felouzis (1996) ont déjà montré combien la notation des professeur-es dépend de paramètres extra-cognitifs et parfois même extra-scolaires. Dans son étude menée auprès de 4 519 élèves de l'académie de Créteil scolarisé-es en classes de sixième, Terrier (2014) a fait apparaître une discrimination de notation positive envers les filles en mathématiques qui obtiennent en moyenne des notes 6 % plus élevées que celles des garçons présentant des caractéristiques similaires et une absence de biais en français. Cette chercheuse en économie de l'éducation a montré qu'à niveau identique mesuré par la méthode des doubles-différences<sup>2</sup>, une fille obtient de meilleures notes en mathématiques qu'un garçon et que les classes dans lesquelles les enseignant-es présentent les biais les plus élevés en faveur des filles sont aussi les classes dans lesquelles les filles progressent le plus, relativement aux garçons. Elle en a déduit que « les méthodes de notation influencent la motivation et les progressions des élèves et [...] fournit une explication à la réduction des écarts de réussite observés entre fille et garçons en mathématiques durant le collège » (Terrier, 2014 p. 1). Elle a également montré que ce « coup de pouce » en faveur des filles n'était pas dû au comportement moins « perturbateur » des filles, mais qu'il serait plutôt dû à l'attention particulière que portent les enseignant-es aux élèves les plus « faibles ». Ce constat est intéressant et peut s'expliquer par le fait que les prescriptions institutionnelles en matière d'évaluation en France<sup>3</sup> amènent souvent les professeur-es à adopter des pratiques de « compensation », qui peuvent à terme s'avérer encore plus discriminantes et inégalitaires. D'autres études, aux États-Unis, en Israël ou en Suède, ont également montré que les filles sont surnotées en mathématiques par rapport aux garçons (Cornwell, Mustard & Van Parys, 2013 ; Lavy, 2008 ; Lindahl, 2007a, 2007b). Breda et Ly (2015) ont lié cette pratique aux stéréotypes de sexe : les filles sont surnotées dans les matières connotées masculines comme les mathématiques ou la philosophie, alors que la surnotation est en faveur des garçons

---

2 Cette méthode consiste à comparer l'écart moyen entre la note non anonyme et la note anonyme pour les filles avec ce même écart pour les garçons.

3 Il est demandé aux professeur-es d'éviter les notes-sanction et de pratiquer une évaluation « positive » et « bienveillante » (<https://eduscol.education.fr/cid103780/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves.html>).

pour les matières connotées féminines, comme la littérature (ce que Terrier n'a pas confirmé dans son étude) ou la biologie.

Ces travaux variés sont révélateurs d'inégalités de sexe liées à l'évaluation en mathématiques, mais aucun d'eux ne s'attache à l'étude du savoir mathématique pour fonder leurs résultats (hormis ceux de Fennema & Carpenter (1998)), or je considère que leur prise en compte effective pourrait permettre d'affiner ces résultats ou d'en produire de nouveaux. Ainsi, dans une perspective de mieux prendre en compte la question des savoirs, notamment dans l'évaluation, j'ai été amenée à élaborer un cadre didactique de l'évaluation et de ses pratiques que je vais à présent brièvement exposer.

## **Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques**

### **Un cadre didactique pour étudier l'évaluation en mathématiques**

Le cadre didactique de l'évaluation que j'ai développé a été conçu pour penser et analyser les « faits évaluatifs » (Chevallard, 1986) en conjuguant savoirs scientifiques en évaluation (dans la diversité des champs scientifiques concernés) et savoirs didactiques. Il prend en compte à la fois des contenus disciplinaires et des réalités professionnelles permettant de définir une nouvelle approche scientifique de l'évaluation, plus didactique et volontairement ancrée dans la réalité des pratiques en classe. Ce cadre s'articule autour de deux axes<sup>4</sup>, l'un focalisé sur les épisodes évaluatifs proposés aux élèves et l'autre structuré par la logique évaluative des professeur-es. La prise en compte simultanée de ces deux axes permet d'étudier les pratiques évaluatives des professeur-es en mathématiques dans une perspective d'*Assessment for Learning* (ARG, 1999), c'est-à-dire qui promeut l'évaluation au service des apprentissages des élèves. Dans ce cadre, c'est l'ensemble des épisodes évaluatifs proposés par un-e professeur-e à ses élèves, en s'articulant les uns aux autres à partir d'une logique évaluative intégrant des dimensions personnelles, institutionnelles et professionnelles, qui constitue les pratiques d'évaluation en mathématiques d'un-e professeur-e.

Pour étudier les épisodes évaluatifs qu'un-e professeur-e propose à ses élèves, je m'intéresse aux moments où ces épisodes sont proposés, aux tâches évaluatives qui les constituent, mais aussi à la gestion de ces moments et au contrat didactique qui leur est associé. L'étude de ces éléments permet d'étudier l'évaluation et ses pratiques d'un point de vue didactique, en portant une attention

---

4 Voir schéma récapitulatif en annexe.

spécifique aux tâches évaluatives proposées par les professeur-es, ce que les autres approches scientifiques de l'évaluation négligent généralement.

Pour appréhender la logique évaluative des professeur-es, je propose de prendre en compte plusieurs dimensions : la façon dont les professeur-es élaborent leurs tests (ressources, méthodes, etc.), les jugements évaluatifs qu'ils/elles émettent et la notation qu'ils/elles adoptent dans leur(s) classe(s). Concernant les jugements évaluatifs des professeur-es en mathématiques, je considère qu'ils sont liés, en partie, à leurs croyances et à leurs représentations sur les apprentissages mathématiques et sur l'évaluation en général (Sayac, 2017, 2019). Mes travaux ont ainsi montré que la notation émise par un-e enseignant-e dépend également de ses croyances et représentations sociales et scolaires (Sayac & Ployé, 2020). Elle est une dimension centrale de la logique évaluative d'un-e enseignant-e et il est indispensable de s'y intéresser, au-delà d'une approche strictement docimologique.

## Résultats exploratoires, pistes de formation et perspectives

### *Des résultats exploratoires*

Dans le cadre d'une recherche en cours menée avec plusieurs chercheur-es suisses et français-es<sup>5</sup> au sein du réseau RESEIDA<sup>6</sup> sur les inégalités scolaires liées à l'évaluation en mathématiques et en SVT, en France et en Suisse, nous cherchons à identifier et analyser les différents épisodes évaluatifs proposés par une professeure des écoles française, enseignant en CM2 (âge = 12 ans) et un professeur du primaire suisse enseignant en 8P (âge = 11 ans) et ainsi caractériser leurs pratiques d'évaluation dans deux disciplines différentes. Nos approches scientifiques sont délibérément variées (didactique des disciplines, sciences du langage, clinique d'orientation psychanalytique) afin de croiser nos regards et ainsi d'étudier plus finement ces pratiques qui dépendent de nombreux paramètres, à la fois individuels, contextuels et institutionnels<sup>7</sup>.

Les premiers résultats produits en croisant les approches didactique et clinique concernent plus particulièrement la professeure des écoles française (PEf) et sa séquence de mathématiques sur les fractions. Ils mettent en évidence plusieurs faits (Sayac & Ployé, 2020) qui peuvent témoigner d'inégalités de sexe

---

5 En Suisse : Marmot et Lepareur, en France : Delarue-Breton, Ployé et moi-même.

6 Recherches sur la Socialisation, les inégalités et des Différenciations dans les apprentissages.

7 Les normes et usages de l'évaluation à l'école sont différents selon nos pays (Suisse et France).

dans les pratiques évaluatives de cette enseignante, notamment du point de vue de la notation et des jugements évaluatifs qui relèvent de l'axe logique évaluative, mais aussi du point de vue de l'étayage et la régulation (Allal, 1988)<sup>8</sup> proposés qui relèvent de l'axe épisodes évaluatifs.

Par exemple, du point de vue de la notation, l'analyse didactique des copies des élèves récoltées lors du dernier épisode évaluatif permet de dévoiler des jugements arbitraires émis par la PEF :

- Pour des réponses équivalentes et des procédures identiques, certain-es élèves se sont vu attribuer des notations différentes : plus sévères pour 3 filles et 1 garçon, plus indulgentes pour 1 fille et 2 garçons.
- Une élève-fille a reçu le commentaire « beau travail » sur sa copie. On peut s'interroger sur la valeur de ce qualificatif qui n'a été proposé à aucun-e autre élève et se demander si un tel commentaire aurait pu être attribué à un élève-garçon.
- Cinq élèves se sont vu accorder un tampon « bon travail » sur leur copie, 4 garçons et 1 seule fille dans une classe composée de 14 garçons et 13 filles. Le commentaire « mais attention aux étourderies » a été rajouté pour deux des élèves-garçons et celui de « mais la technique de la multiplication est encore fragile » l'a été pour un autre.

Ainsi, la notation plus indulgente et encourageante accordée aux élèves-garçons par la PEF pourrait témoigner d'un « coup de pouce » aux garçons qui viendrait à l'encontre des résultats de l'étude de Terrier (2014), mais les commentaires pointant les étourderies supposées des élèves-garçons laissent entrevoir que des stéréotypes de sexe sont bien à l'œuvre dans les pratiques évaluatives en mathématiques de cette enseignante, dont la notation est une des dimensions.

Du point de vue de la gestion des épisodes évaluatifs, une différenciation des tâches ainsi qu'un étayage différencié sont presque toujours proposés par la PEF suivant le « niveau » supposé des élèves. Concernant les fractions, trois élèves-filles d'origine africaine sont plus particulièrement ciblées comme étant en difficulté. La régulation proposée par cette enseignante s'appuie majoritairement sur les erreurs ou difficultés repérées chez ces trois élèves qui jouent donc un rôle central dans l'avancée du temps didactique. Cette régulation est donc très stigmatisante aussi bien du point de vue du genre que de l'identité de ces trois élèves-filles. Par ailleurs, nous avons constaté que la PEF avait une vision plutôt innéiste (donc stéréotypée ?) et linéaire des apprentissages mathématiques, ce qui l'amène, par exemple, à refuser à une des trois élèves-filles

---

8 Dans l'étude des pratiques d'évaluation, la régulation des apprentissages, c'est-à-dire la façon dont un-e enseignant-e va apporter des feedbacks à ce qu'a produit (oralement ou par écrit) un-e élève, joue un rôle central.

évoquées précédemment de répondre à une question relative à une tâche à effectuer (donnée à tou.tes), estimant que cette dernière devait se restreindre à une tâche plus simple<sup>9</sup>. L'analyse didactique de l'exercice traité dans cet épisode évaluatif montre que la réaction d'empêchement de la Pef n'était pas didactiquement justifiable et qu'elle s'appuyait donc sur d'autres considérations que celles qui relèvent de l'enseignement des mathématiques.

Il est difficile de fonder des constats d'inégalités de sexe à partir de l'étude des pratiques évaluatives d'une seule enseignante, mais cette étude exploratoire, que je n'ai que partiellement développée dans ce chapitre, montre bien combien la personnalité et les croyances<sup>10</sup> d'un-e enseignant-e peuvent impacter ses pratiques d'évaluation en mathématiques.

### *Des perspectives d'étude et de formation*

Il me semble aujourd'hui indispensable à la fois de développer des travaux visant à mieux comprendre ce qui se joue, du point de vue des inégalités de sexe, dans les pratiques évaluatives des enseignant-es dans une discipline donnée, mais aussi de concevoir des formations (initiales et continues) ayant pour ambition de réduire ces inégalités. Le cadre didactique de l'évaluation en mathématiques que j'ai développé a été conçu pour répondre à ce double objectif de recherche et de formation (Sayac, 2017).

Du côté de l'axe « épisodes évaluatifs », c'est dans l'attention portée à la nature des tâches évaluatives proposées par un-e professeur-e à ses élèves lors d'un épisode évaluatif et à la gestion de cet épisode en termes de jugements évaluatifs et de régulations que peuvent se révéler des inégalités de sexe. En effet, les tâches évaluatives, les jugements évaluatifs et la régulation dépendent de choix qui incombent à l'enseignant-e et qui peuvent être très différenciateurs. L'étude de la Pef l'a bien montré, mais il faudrait multiplier les études de cas pour conforter et affiner les constats établis.

---

9 Commentaire de la Pef à la question de l'élève Z qui lui posait une question (pertinente) sur la question 3 (indépendante des 2 questions précédentes) d'un exercice donné à l'ensemble de la classe : « Non Z, ne t'embête pas à cette question, contente-toi de répondre à la question 1 ».

10 Nous avons établi que les pratiques de cette Pef sont animées par un ensemble de représentations sociales qui empruntent à une vulgate sociologique qu'elle a incorporée. Nous n'avons rien repéré relativement au genre ; mais, pour elle, il y aurait deux types de population dans la ville où elle enseigne : des élèves qui bénéficient d'un environnement familial stimulant et propice aux apprentissages scolaires et d'autres pour qui l'environnement familial est moins favorable, voire gênant.

Du côté de l'axe « logique évaluative », deux dimensions sont plus particulièrement susceptibles d'identifier ou de révéler des mécanismes porteurs d'inégalités de genre : la notation et les croyances/représentations des professeur-es sur les apprentissages et l'évaluation.

Chevallard (1986) considère que la notation est un message<sup>11</sup> adressé par un-e enseignant-e à ses élèves. Même si des travaux (Breda & Ly, 2015 ; Terrier, 2014) ont mis en évidence des biais de genre dans la notation des professeur-es en mathématiques, aucun (à ma connaissance) n'a étudié l'impact de cette notation/message sur les élèves selon leur sexe. Il serait donc particulièrement intéressant d'explorer cette piste pour produire de nouveaux résultats et montrer combien la notation, au-delà de sa fonction révélatrice d'inégalités de sexe, pourrait en engendrer.

Les croyances et les représentations des professeur-es représentent également une dimension de la logique évaluative des professeur-es qu'il serait intéressant d'explorer aussi bien d'un point de vue scientifique que professionnel. Quand on sait combien les stéréotypes de sexe sont en circulation dans le monde scolaire, on peut aisément imaginer que ce message puisse être emprunt et/ou vecteur d'inégalités de sexe. Par exemple, si un-e professeur-e considère que les garçons sont « naturellement » meilleurs en mathématiques, il ou elle sera davantage enclin-e à porter des jugements évaluatifs empreints de cette croyance. Il ou elle pourrait ainsi considérer qu'une erreur commise par un-e élève est imputable à de l'étourderie pour un garçon (voir plus loin) ou à un déficit de connaissances pour une fille, ce qui ne sera certainement pas sans conséquences sur la façon dont l'élève va comprendre et interpréter son erreur et donc sur ses apprentissages en mathématiques.

Il s'agit donc également de développer plus largement l'étude de ces dimensions liées aux pratiques évaluatives des enseignant-es pour mieux comprendre en quoi elles sont susceptibles de produire de nouveaux résultats. C'est aussi sur ces dimensions qu'il faudrait s'appuyer en formation pour promouvoir l'égalité filles-garçons en milieu scolaire. En effet, permettre aux (futur-es) enseignant-es de réaliser comment des croyances ou des représentations imprégnées de stéréotypes de sexe sont susceptibles de générer des inégalités de sexe est un moyen efficace pour les prévenir et les contrer.

---

11 Chevallard (1986) considère que « la note assignée n'est pas mesure, mais message. Ce message intervient dans une négociation, ou une transaction, qui signe un rapport de forces entre l'enseignant, les enseignés, à propos du savoir enseigné » (p. 71).

Pour illustrer ce fait, mais aussi pour montrer en quoi l'initiation à la recherche est une entrée constructive pour promouvoir l'égalité des filles et des garçons à l'école (Sayac & Grapin, 2016), je prendrai l'exemple d'une analyse de notation de productions d'élèves réalisée par une professeure des écoles stagiaire dans le cadre de son mémoire MEEF<sup>12</sup>. Ce mémoire visait, non pas à montrer que la notation des professeur-es était conditionnée par leurs croyances et représentations des élèves selon leur sexe, mais plutôt selon que ces dernier-es étaient scolarisé-es, ou non, dans une école en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire).

**Exercice 1:**

Q/2

*Résous le problème.*

Nicolas achète 3 éclairs à 1,50€ pièce et un pain complet à 2€ et une baguette à 1€. Il donne un billet de 10€ pour payer. Combien va-t-on leur rendre ?

Fais tes calculs dans ce cadre.

$  \begin{array}{r}  4,50 \\  + 4,50 \\  + 1,50 \\  + \\  + \\  \hline  4,53  \end{array}  $	$  \begin{array}{r}  10 \\  - 4,53 \\  \hline  5,60  \end{array}  $	<p>On va lui rendre 5,60€.</p> <p>X</p>
--	---	---

Réponse: .....

Figure 2. Copie 1, Exercice 1, élève hors REP

Cette production d'un-e élève non scolarisé-e en REP s'est vu attribuer 0 point sur les 2 possibles.

12 Mémoire de Khadar Daouiya intitulé « Étude comparative d'une évaluation en mathématiques en établissements en zone d'éducation prioritaire et hors zone d'éducation prioritaire », soutenu en juin 2018, à l'ESPE de Créteil (Khadar, 2018).

## Exercice 1:

Résous le problème.

Nicolas achète 3 éclairs à 1,50€ pièce et un pain complet à 2€ et une baguette à 1€. Il donne un billet de 10€ pour payer. Combien va-t-on leur rendre ?

Fais tes calculs dans ce cadre.

Réponse: On va lui rendre 4,49€.

Figure 3. Copie 5, Exercice 1, élève en REP

Cette production d'un-e élève scolarisé-e en REP s'est vu attribuer 1,5 points sur les 2 possibles.

Ces deux productions d'élèves ont donc été notées très différemment alors que leur analyse didactique montre que les deux élèves ont adopté des démarches de résolution du problème assez similaires (somme des achats, puis différence de cette somme avec les 10 €). Chacun-e de lui ou d'elle a fait des erreurs au niveau des opérations posées qui témoignent de la non-acquisition des techniques opératoires de l'addition et de la soustraction et/ou des règles de numération. Néanmoins, comme on peut le constater, le nombre de points attribués est très différent selon que l'on ait dit aux professeur-es que l'élève était en REP ou non.

Ce travail d'analyse didactique de notations en mathématiques a permis à l'étudiante de réaliser à quel point la notation des professeur-es est liée à leurs croyances et représentations (sur l'enseignement en établissement relevant de l'Éducation prioritaire pour ce mémoire), mais lui a aussi permis de développer des compétences professionnelles et didactiques. Un tel travail n'a pas encore été réalisé concernant les inégalités de sexe ou, plus exactement, les données récoltées par d'autres étudiant-es dans d'autres mémoires n'ont pas pu rendre compte de résultats aussi marquants, mais la démarche reste néanmoins constructive du point de vue de la formation initiale ou continue des enseignant-es.

La formation des enseignant-es, telle que je la conçois, doit viser à la fois le développement de compétences professionnelles et didactiques, mais permettre

aussi de confronter les (futur-es) enseignant-es à leur responsabilité vis-à-vis des inégalités scolaires, qu'elles soient de genre ou sociale. Je vise à leur montrer l'importance de l'étude du savoir en jeu dans les évaluations données aux élèves, parce que, selon la nature et la complexité des tâches qui les composent, les comportements des élèves (stratégies, procédures) et les pratiques des professeur-es peuvent varier. Je m'inscris ainsi dans la continuité de dispositifs visant la formation à l'égalité « filles-garçons » (cf. chapitre sur l'enseignement du cirque au CP, par Ingrid Verscheure et Carine Barale) et plus particulièrement celui de Morin-Messabel, Ferrière et Salle (2012) centré sur les différences de notation des professeur-es en fonction de caractéristiques des élèves. L'enjeu est de repérer des différences éventuelles de notation suivant le sexe des élèves, à partir de procédures ou d'erreurs identiques. Cette entrée permet d'une part d'obliger les professeur-es en formation à analyser les tâches proposées d'un point de vue didactique (difficultés intrinsèques au savoir convoqué dans chacune des tâches, procédures des élèves, erreurs possibles, etc.) et d'autre part de les éveiller aux différences potentielles de notation des élèves en mathématiques liées aux pratiques d'évaluation générées des professeur-es.

## Conclusion

Depuis quelques années, ce livre en est d'ailleurs le témoignage, des travaux croisant genre et didactique ont vu le jour. Ils s'accordent avec l'idée que « le genre est un saturateur aussi bien dans la classe (vivre ensemble) que dans le milieu didactique (apprendre ensemble) » (Couchot-Schiex, 2016, p. 19) et qu'il est donc important de l'appréhender d'un point de vue didactique.

En tant que didacticienne des mathématiques, je m'inscris totalement dans cette double approche que je considère comme féconde pour compléter et/ou affiner les constats d'inégalités scolaires établis dans un certain nombre de travaux impliquant les mathématiques (Duru-Bellat, 1995 ; Felouzis, 1996 ; Mosconi, 2001).

Travaillant par ailleurs à l'étude des pratiques d'évaluation en mathématiques à l'école, j'ai souhaité, dans ce chapitre, montrer que cette entrée spécifique sur les pratiques enseignantes permettait d'aller au-delà de certains constats faisant état d'inégalités de sexe en mathématiques. Les concepts déjà connus de biais évaluatifs (effet de halo<sup>13</sup>, plus particulièrement) ou de menace

---

13 « L'effet de halo présente un caractère affectif accusé. Souvent, on surestime les réponses d'un élève de belle allure, au regard franc, à la diction agréable... Soit pour des raisons de lisibilité, soit pour des raisons nettement affectives, l'écriture peut aussi influencer le correcteur. » (De Landsheere, 1992, p. 49).

du stéréotype témoignent de l'intérêt de se tourner vers l'évaluation pour appréhender des inégalités de sexe en milieu scolaire, mais les conséquences en termes d'enseignement et d'apprentissage n'ont pas été étudiées d'un point de vue didactique.

Le cadre didactique de l'évaluation que j'ai développé vise à appréhender les pratiques d'évaluation des professeur-es en prenant davantage en compte la discipline en jeu et les savoirs évalués. Il permet d'envisager de donner un relief didactique à certains résultats scientifiques et de revisiter certaines questions, notamment à travers l'étude de la logique évaluative des professeur-es et les épisodes évaluatifs qu'ils ou elles proposent à leurs élèves.

À quel(s) niveau(x) les pratiques d'évaluation d'un-e professeur-e, ayant (inconsciemment ou pas) acquis la croyance d'une supériorité des garçons sur les filles en mathématiques, vont-elles être impactées ? Au niveau des jugements évaluatifs qu'il ou elle émet ? De sa notation ? De la régulation proposée à ses élèves ? Du choix de ses tâches évaluatives ? Du contrat didactique en évaluation attaché à chaque épisode évaluatif proposé ? Ces questions sont autant de problématiques nouvelles qui permettent de dépasser la vision de l'évaluation comme moyen de mettre à jour des inégalités de genre au profit d'une nouvelle vision qui la considère davantage comme vecteur potentiel d'inégalités scolaires.

Néanmoins, il faut avoir conscience qu'il n'est pas aisé de récolter des données relatives aux pratiques évaluatives des professeur-es. En effet, l'évaluation relevant de ce que j'appelle l'intime professionnel des professeur-es (Sayac, 2017), ils ou elles ont souvent des réticences à les dévoiler. Ainsi, de la même manière qu'il est nécessaire de concevoir des méthodologies spécifiques pour étudier les inégalités de sexe à l'école, il est nécessaire d'en concevoir de telles pour étudier les pratiques évaluatives des professeur-es et ainsi permettre d'en dévoiler les dimensions inégalitaires, qu'elles soient de sexe ou sociales. Ce type de méthodologie nécessite souvent une collaboration étroite et de confiance entre chercheur-es et praticien-nes permettant ainsi d'avoir accès à des pratiques empruntées de croyances et de représentations susceptibles d'engendrer des inégalités.

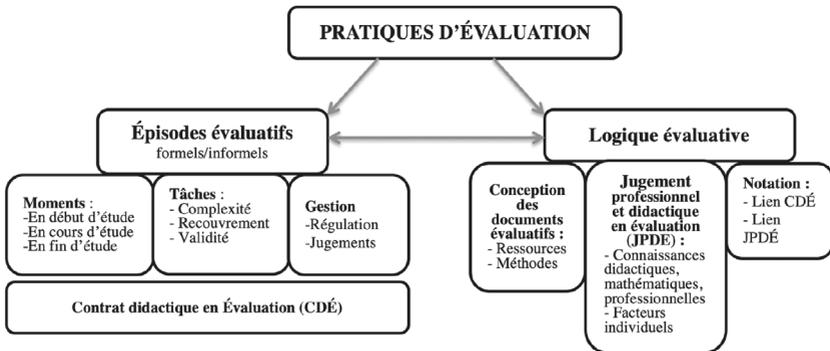
Je terminerai donc ce chapitre par une anecdote issue d'un LéA<sup>14</sup> implanté dans un REP+ de région parisienne. Lors d'une des séances où, avec les

---

14 LéA EvalNumC2. Les LéA sont des projets de recherche définis dans le programme scientifique de l'IFÉ comme des lieux à enjeux d'éducation, rassemblant un questionnement des acteurs, l'implication d'une équipe de recherche, le soutien du pilotage de l'établissement, et la construction conjointe d'un projet dans la durée.

professeur-es engagé-es dans ce projet, nous échangeons sur les productions d'élèves relatives à un test mathématique qu'ils ou elles avaient fait passer à leurs élèves, une enseignante, réagissant à une remarque que j'avais faite sur la pertinence et l'originalité de la procédure utilisée par une élève pour résoudre un problème du test, s'est exclamée « pourtant, c'est une élève issue d'un milieu social défavorisé ». Cette enseignante, engagée depuis de nombreuses années en éducation prioritaire et souhaitant réellement faire réussir tous-tes ses élèves, a néanmoins acquis la conviction qu'un-e élève issu d'un milieu socialement défavorisé ne pouvait réussir ou convoquer des procédures originales pour résoudre un problème. Une telle remarque a permis de dévoiler une croyance inconsciente et très inégalitaire qu'il aurait été difficile de saisir dans un autre contexte. Elle témoigne de l'intérêt d'une approche didactique pour mettre à jour des inégalités scolaires qu'elles soient sociales ou de sexe car l'enseignante, ou un-e autre, aurait tout aussi bien pu dire « pourtant, c'est une fille ».

## Annexe





Claire DEBARS

# **Comprendre l'action didactique et ses effets différentiels selon le genre dans l'enseignement du handball, en éducation prioritaire : études de cas**

## **Introduction**

Cette contribution vise à analyser les pratiques d'enseignement de professeur-es d'Éducation physique et sportive (EPS) en éducation prioritaire en France en lien avec la question de la construction des inégalités scolaires selon le sexe (Debars, 2020). Nous nous intéressons plus particulièrement aux dynamiques du contrat didactique pour comprendre les trajectoires d'apprentissage différentielles des filles et des garçons à partir d'études de cas menées dans des établissements situés en zones urbaines défavorisées. Nous mobilisons pour cela le concept de positionnement de genre épistémique comme outil d'analyse de l'action didactique conjointe.

## **Cadre théorique et problématique**

Nous présentons brièvement un état des lieux sur les difficultés de l'enseignement en éducation prioritaire. Puis, après avoir situé notre recherche dans le champ de la didactique en lien avec les questions de genre, nous exposons la problématique.

## **Difficultés de l'enseignement en éducation prioritaire**

Plusieurs études en sciences de l'éducation (Rochex & Crinon, 2011 ; Van Zanten, 2001) et en didactique de l'EPS (Debars & Amade-Escot, 2006 ; Monnier, 2009) ont mis en évidence les difficultés rencontrées par les enseignant-es pour maintenir des enjeux de savoir dans les « établissements scolaires de la périphérie ». Les processus de production des inégalités scolaires apparaissent dès lors tissés de logiques hétérogènes tenant aux enjeux de savoir, aux usages du langage, à l'élaboration et aux choix des tâches et supports de travail, ainsi qu'aux conceptions que les enseignant-es se font de ce qu'il est possible et souhaitable d'enseigner à leurs élèves (Rochex & Crinon, 2011).

Il reste que peu de recherches se sont intéressées, d'un point de vue didactique, à la manière dont, en éducation prioritaire, se construisent les inégalités scolaires selon le sexe. C'est à cette perspective que s'attache notre recherche sans oublier pour autant que d'autres inégalités (sociales, culturelles et économiques) peuvent aussi interférer sur les résultats scolaires des filles et des garçons dans ce contexte. En ce sens, les analyses que nous effectuons sont inspirées de la démarche dite intersectionnelle sans pour cela adhérer à l'ensemble des présupposés de la démarche (Davis, 2015). En effet, nous tentons de documenter les dimensions qui relèvent d'une analyse intersectionnelle, à savoir en quoi se confortent (ou non) les inégalités de sexe et celles liées aux origines socio-culturelles ou économiques dans l'enseignement en évitant de tomber dans le piège du relativisme en ce qui concerne les savoirs à mettre à l'étude.

### **Genre et didactique**

Pour rendre compte des phénomènes de co-construction des savoirs en classe dans leurs aspects différentiels selon les filles et les garçons, nous nous appuyons sur l'analyse de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) en introduisant la composante genre dans l'analyse des processus examinés à l'échelle des interactions en classe. Selon West et Zimmerman (2009), le genre est un accomplissement routinier récurrent consistant à « gérer de façon plus ou moins acceptée au regard des normes sociales, des cours d'actions situés à la lumière des conceptions normatives des activités appropriées à la catégorie de sexe » (p. 35) à laquelle les individus appartiennent ou sont assignés. Nous nous appuyons sur cette définition du genre qui recoupe la question de sa « performativité » et de sa « fluidité » telle que théorisée par Butler (2005). Deux concepts majeurs sont mis en relation dans les analyses : celui de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996) comme outil de repérage des inégalités scolaires en train de se construire dans l'action didactique conjointe, et celui de positionnement de genre épistémique (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure, 2020b) qui permet de montrer des modalités de participation des actrices et des acteurs à l'échelle microdidactique (voir l'introduction de cet ouvrage qui définit ces concepts).

### **Problématique de recherche**

Suite aux résultats des recherches mettant en évidence que les difficultés d'apprentissage sont au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement en éducation prioritaire et à ceux des recherches didactiques qui pointent la co-construction des savoirs et du genre dans la classe, nous souhaitons rendre compte – à partir de l'analyse de trajectoires individuelles d'élèves

représentatives de l'hétérogénéité de leur classe – des manières dont se renforcent les systèmes d'inégalités à l'œuvre dans ces établissements. Ainsi, l'évolution des interactions didactiques selon le genre constitue notre objet d'étude et nos questions de recherche sont les suivantes :

- En quoi le positionnement de genre épistémique des élèves et de leur professeur influence-t-il la dynamique différentielle du contrat didactique en éducation prioritaire ?
- En quoi les indicateurs relevant de dimensions sociologiques, culturelles, contextuelles, etc. qui se nouent en éducation prioritaire (peut-être plus qu'ailleurs) permettent-ils de raffiner les interprétations et de saisir l'enchevêtrement des raisons d'agir à l'origine des inégalités de trajectoires didactiques entre élèves ?

## Indications méthodologiques

La recherche s'est déroulée dans deux établissements. Dans le cadre nécessairement restreint de ce chapitre, nous nous limitons, afin d'éclairer les processus différentiels à l'œuvre, à un épisode observé dans une classe de l'un des établissements.

### Terrain de l'étude

L'étude porte sur l'observation d'un cycle d'enseignement en handball, par une enseignante d'EPS chevronnée (que nous appellerons Carole) en classe de 4<sup>e</sup> (13–14 ans). Le collège est situé dans la banlieue d'une grande métropole du sud de la France. Il accueille des élèves d'un quartier en développement, caractérisé par une forte hétérogénéité sociale : des familles en grande difficulté socio-économique et des familles plus favorisées. Cet établissement, appartenant au réseau d'éducation prioritaire (REP+), souffre d'un défaut d'image, ce qui entraîne une fuite importante d'élèves des familles les plus aisées. La classe est composée de 25 élèves dont 14 filles et 11 garçons. Quatorze d'entre-elles-eux sont dans une section euro-allemand, stratégie mise en place par le collège pour « retenir » les élèves et maintenir une hétérogénéité sociale plus importante. Il s'agit donc d'une classe d'un bon niveau, avec des élèves d'origine sociale et culturelle variée. Pour Carole, « la classe fonctionne bien dans l'ensemble » (entretien *ante cycle*).

### Design de la recherche et recueil des données

La méthodologie combine une posture quasi ethnographique associée à la présence de la chercheuse dans la durée dans l'établissement et une posture d'observatrice didactique selon les usages méthodologiques de cette discipline de recherche (Leutenegger, 2009). Nous ciblons, ainsi, des élèves représentatives

des niveaux d'excellence dans la classe en demandant à l'enseignante de choisir des élèves des deux sexes lui semblant les plus à même de rendre compte de l'hétérogénéité de sa classe. Parmi les élèves désigné-es par Carole, nous présentons les cas de trois élèves (Lina, Nathan et Marwan) considéré-es comme de bon niveau en EPS, mais d'origine sociale et de sexe différents.

Le protocole du recueil des données articule deux types de corpus : un corpus primaire (données observationnelles de chaque séance incluant diverses données issues d'entretiens avec l'enseignante, notamment) et un corpus second (entretiens avec plusieurs membres du personnel de l'établissement). Nous associons en effet aux données de l'observation didactique d'autres renseignements tirés notamment des questionnaires et entretiens « au vol » avec les élèves, des prises d'informations sur leur activité handballistique en début et fin de cycle et des entretiens avec d'autres membres de la communauté éducative de l'établissement.

### **Traitement des données**

Le traitement des données relève d'une analyse qualitative et sa focale vise à prendre en considération la question du positionnement de genre épistémique lors des transactions didactiques (au sens de Sensevy & Mercier, 2007) durant un épisode portant sur un enjeu de savoir circonscrit.

L'épisode a été choisi à la suite de l'analyse des synopsis des sept séances du cycle en ce qu'il illustre l'action didactique conjointe observée de façon récurrente au fil des séances. Il concerne une tâche d'apprentissage du jeu collectif impliquant les trois élèves retenu-es et est, par ailleurs, assez emblématique des savoirs mis à l'étude par cette enseignante.

Pour documenter le positionnement de genre épistémique des actrices et des acteurs, en lien avec les phénomènes du contrat didactique différentiel, nous triangulons le discours de l'enseignante et celui des élèves lors des interactions en classe avec d'autres éléments du corpus, notamment ceux relatifs aux divers entretiens. Ces données, issues du corpus second, permettent, lors de l'interprétation de l'épisode, de prendre en considération des dimensions sociologiques plus larges comme l'origine sociale et culturelle et donc, de s'ouvrir à un point de vue socio-didactique intégrant un point de vue intersectionnel (Davis, 2015).

### **Résultats**

Dans cette section, nous allons présenter le contexte de l'épisode ainsi que les caractéristiques des trois élèves (Lina, Marwan et Nathan). Puis, nous précisons quelques éléments de l'analyse *a priori* de cet épisode et nous terminons

en proposant une analyse *a posteriori* des interactions didactiques prenant en compte le positionnement de genre épistémique de ces élèves.

### Contexte de l'épisode

L'épisode est extrait de la séance 6 de la classe de 4<sup>e</sup> de l'enseignante, lors de la dernière tâche d'apprentissage : une tâche de jeu constituée de quatre matchs successifs sur grand terrain, sans gardien-ne de but. L'épisode retenu concerne le premier match sans gardien-ne avec deux équipes mixtes auxquelles participent respectivement Lina et Nathan, dans une équipe, et Marwan, dans l'autre. Le choix de l'enseignante vise à faire jouer les « meilleures filles avec les garçons » (entretien *ante* séance). L'équipe de Lina (dossards verts) et de Nathan comprend trois joueurs et deux joueuses. L'équipe de Marwan (sans dossard) est pour sa part composée de quatre joueurs et deux joueuses. La tâche dure 6 min 10 sec.

### Présentation des trois élèves

Nous nous appuyons sur l'entretien que nous avons eu avec Carole avant la première séance du cycle et sur des informations recueillies au sein de l'établissement auprès de la conseillère principale d'éducation (CPE) :

- Lina fait partie des élèves inscrits-es en section euro-allemand au très bon niveau scolaire. Elle est inscrite à l'escalade de l'association sportive du collège et pratique aussi l'équitation dans un club sportif. Le statut socio-économique des parents est plutôt favorisé. Lina est considérée par son enseignante comme la « meilleure » des filles : « Elle est meilleure que Zoé à mon avis » et témoigne d'un « très bon engagement en EPS » (entretien avant la première séance).
- Marwan ne fait pas partie de la section euro-allemand. Il est en difficulté d'un point de vue scolaire. À propos de cet élève, Carole pointe que « chez les garçons, [...] tu as le cas particulier de Marwan, c'est l'élève qui n'arrête pas de râler », « il va se mettre en colère sans arrêt » (extrait de l'entretien *ante* séance de la première séance). La CPE, lors d'un entretien, indique que « l'an dernier il a eu des problèmes [sur les plans disciplinaire et scolaire], mais cette année on l'a pas remarqué ». Marwan joue au football dans un club. D'un point de vue socio-économique, la famille de Marwan est plutôt défavorisée. Ses parents sont natifs d'un pays du Maghreb.
- Nathan, comme Lina, est en section euro-allemand et est inscrit aussi en option Latin. Carole indique en montrant cet élève : « Il y en a un qui est super bon, c'est le petit blond » (extrait verbatim, première séance). La CPE souligne : « J'ai pas grand-chose à dire, c'est un élève modèle, il travaille bien, il est sage, sérieux, ouais il est très sérieux, euh ouais là vraiment, il y a rien à dire [...] Nathan, au niveau des résultats, à mon avis, il doit battre des records ». Nathan pratique l'escalade et le tennis en club. L'origine socio-économique des parents est favorisée.

Notons que Carole, lorsqu'elle désigne ces trois élèves, privilégie des critères liés à leur attitude en classe et ne précise que succinctement leur niveau de jeu dans l'activité handball. Au vu des choix de groupements retenus par Carole pour composer les équipes et de l'observation des séances précédentes, ces trois élèves peuvent être – à des degrés divers – considérés comme ayant un niveau de jeu en handball plutôt élevé dans la classe. Pour ce qui concerne le niveau scolaire, c'est l'entretien avec la CPE du collège qui a permis de caractériser leur position d'excellence scolaire ainsi que leur origine sociale. Les caractéristiques de ces trois élèves (une fille et deux garçons de niveau de jeu équivalent ayant des positions d'excellence scolaire et des origines sociales différentes) nous ont paru pertinentes dans la perspective d'analyse des formes différentielles de construction des savoirs et du genre en EPS, d'où le choix de l'épisode retenu pour ce chapitre.

### **Analyse *a priori* du milieu didactique primitif : « Match sur grand terrain sans gardien-ne »**

Rappelons que l'épisode est extrait d'un match avec des équipes mixtes et un élève garçon est absent à cette séance dans l'équipe de Lina. Carole, lorsqu'elle définit la tâche, choisit de ne pas mettre de gardien-ne. Elle indique aux élèves : « Je préfère que vous jouiez sans goal parce que vous jouez mieux ! Hein franchement vous, vous aimez pas mais moi je préfère ». L'analyse *a priori* de ce milieu didactique primitif indique que plusieurs types de savoirs sont susceptibles de venir prendre (ou non) le devant de la « scène » didactique au regard des transformations attendues en défense et en attaque :

- En défense, les élèves doivent se placer entre leur vis-à-vis et la cible. La stratégie consiste à s'organiser à la fois individuellement et collectivement, ce qui implique de prendre des informations sur ses partenaires et adversaires afin de récupérer la balle.
- En attaque, les élèves doivent collaborer en effectuant les bons choix : en tant que porteur-e de balle (PB), avancer vers le but pour attirer les défenseur-es ou effectuer une passe à un-e partenaire libre devant ; en tant que non porteur-e de balle (NPB), faire des appels de balle, se démarquer de son vis-à-vis, se rendre disponible afin de devenir futur-e PB.
- L'absence de gardien-ne de but a pour conséquence de ne pas mettre à l'étude les savoirs du duel tireur-euse/gardien-ne pourtant décisifs en termes de logique de jeu. D'une certaine manière, ce choix d'agencement du milieu didactique primitif laisse penser que Carole privilégie la circulation de la balle permettant d'atteindre la zone d'attaque ce qui est en adéquation avec les programmes nationaux en vigueur au moment du recueil des données (Ministère de l'Éducation nationale, 2008) ; mais ce

choix maintient dans l'ombre la réalisation d'un tir efficace, une autre dimension de la compétence attendue des programmes. Nous considérons qu'il s'agit d'un indice de son positionnement de genre épistémique parce que ce type d'agencement des milieux didactiques traverse tout le cycle, ce qui, au regard des savoirs du handball, valorise l'échange au sein du collectif plutôt que la conclusion individuelle et le duel tireur-euse/gardien-ne. Tout un pan de la construction des savoirs de l'attaque est ainsi délaissé.

- Le nombre de joueuses et de joueurs de l'équipe des verts (5) par rapport à l'effectif de l'équipe sans dossard (6), crée, de fait, un avantage pour l'équipe de Marwan, laquelle se trouve en supériorité numérique en attaque comme en défense. Cela facilite l'organisation collective pour aller vers la cible dans la mesure où, les défenseur-es adverses ayant chacun-e un vis-à-vis, il reste toujours un-e attaquant-e tout-e seul-e devant le but sans gardien-ne. Ce point n'est pas clairement identifié par Carole, qui confirme quand Marwan lui demande si son équipe « joue bien à 6 » : « Oui, c'est pour ça que je t'ai dit que c'était équilibré tout à l'heure ».

Ainsi, dans ce match à 6 contre 5, nous pointons de possibles composantes d'actions susceptibles d'être plus ou moins activées par les élèves. En nous référant à la littérature tant scientifique que professionnelle (Davisse & Louveau, 1998 ; Griffin, 1984 ; Vigneron, 2004), nous anticipons, dans l'analyse *a priori*, que certaines filles et certains garçons mettront en œuvre des modalités d'action stéréotypiquement associées aux pratiques des garçons : « garder » le ballon plutôt que le passer à un-e élève démarqué-e, utiliser systématiquement le dribble afin d'accéder à la cible, tirer en situation défavorable pour marquer le but ; alors que d'autres filles et garçons mettront en œuvre des modalités d'action souvent désignées comme relevant des pratiques de filles : se débarrasser du ballon en l'envoyant à n'importe quel partenaire, suivre le ballon en position d'observatrice ou d'observateur que ce soit en attaque ou en défense, se débrouiller pour ne pas être destinataire du ballon. Ces oppositions binaires relèvent bien évidemment de stéréotypes de sexe, relativement à l'apprentissage des sports collectifs en EPS : aux filles sont indûment attribués des comportements d'euphémisation de l'action ; aux garçons, des comportements de virilité dans l'engagement offensif, parfois valorisés, même s'ils sont inefficaces, selon le principe de valence différentielle des sexes (Héritier, 2002). Ces stéréotypes en tant que conceptions normatives d'activités attribuées aux catégories de sexe impactent toutefois le sens que donnent les élèves à la tâche d'apprentissage comme l'ont montré les travaux de Vigneron (2004) et de Verscheure (2005).

Mais nous formulons aussi l'hypothèse que, si ces manières de jouer pourront être exacerbées par certain-es élèves au regard de la valorisation de la dimension compétitive, du gain du match, ou *a contrario* de l'échange euphémisé, d'autres élèves développeront des modalités de pratique moins dépendantes des normes

générées décrites précédemment (Verscheure, 2020a, 2020b). C'est à partir de ces indicateurs d'actions que nous inférons les positionnements et repositionnements de genre des élèves observés-es. Ce point de vue méthodologique est fondé sur l'idée de la variabilité de performance du genre selon le contexte, le moment, les échanges ou, pour le dire comme Butler (2005), une performance fluide et variable et qui ne se réduit pas à la dichotomie fixant le genre dans une opposition du féminin ou du masculin.

### **Interprétation des actions de Lina, Nathan et Marwan**

Durant cet épisode, nous observons le jeu des deux équipes lors de treize possessions de balle et nous décrivons ci-après les actions des trois élèves.

#### *Le cas de Lina*

Lina trouve des ressources pour progresser et décode parfaitement l'enjeu de savoir dans la tâche : en attaque, savoir se démarquer pour être disponible en tant que NPB ; en défense, garder son vis-à-vis et essayer de récupérer la balle. Lina s'inscrit dans un rapport de force en rupture avec le positionnement de genre épistémique de passivité attribué caricaturalement aux filles en sport collectif. Cependant, nous notons que, en tant que PB, elle ne reçoit que très peu de fois le ballon, soit parce que ses partenaires n'identifient pas qu'elle est démarquée, soit parce que les PB, le plus souvent des garçons, privilégient d'autres joueurs. Dans ce contexte, Lina ne trouve pas beaucoup d'opportunités pour progresser techniquement en tant que PB. Elle n'a jamais tenté de tir. Nous relevons quelques régulations sur les contenus de la part de Carole s'adressant à Lina par comparaison à l'absence de celles adressées à Nathan et à Marwan dans cet épisode. Cette élève étant considérée par son enseignante comme ayant « un très bon niveau d'habileté et un bon engagement en EPS », nous pouvons faire l'hypothèse que la position d'excellence scolaire de cette élève, inscrite dans la classe euro-allemand, et son application dans le travail demandé sont de nature à susciter une attention plus grande de la part de l'enseignante.

#### *Le cas de Marwan*

Marwan, qui joue dans l'équipe opposée, est toujours actif, à la fois en attaque et en défense. Il est au centre du jeu. Il active des modalités de pratique assez dépendantes des normes et des stéréotypes traditionnellement attribués à son sexe. Par exemple, il ne défend que sur les PB garçons et jamais sur les PB filles ; en attaque, il valorise excessivement des actions individuelles de dribble. L'agir

de Marwan dénote une faible sensibilité au contrat didactique implicite qui est de privilégier les coopérations collectives (comme indiqué dans l'analyse *a priori*). Par ailleurs, il ne reçoit pas de régulations sur les contenus de la part de Carole, sauf des rappels à l'ordre. Son positionnement de genre, fortement marqué par les normes de la réussite individuelle masculine en sport collectif, lui permet de trouver cependant des ressources pour progresser : en attaque en produisant des courses vers l'avant ; en défense en harcelant, interceptant et empêchant la progression de certain-es de ses adversaires vers le but. Il y a bien une volonté chez Marwan d'accéder à la cible afin de tirer, mais l'enjeu de savoirs liés au projet collectif lui reste étranger et, sur cette dimension, sa trajectoire didactique reste en deçà des attentes du contrat didactique. Soulignons que Carole, au début de la séance, avait hésité à mettre Marwan dans une équipe mixte : « Alors il y a deux garçons là où je suis tangente en ce moment, c'est toi Anas et toi Marwan. Je sais pas encore si je vous laisse au niveau trois [Le niveau de jeu le plus débrouillé] vu ce que vous faites sur le terrain » (extrait verbatim, début de séance). Cette assignation à un positionnement scolaire « bas » en EPS nous semble critique. Elle est sans doute soutenue par l'image d'un garçon turbulent et râleur dans la perception qu'en a son enseignante. Par contraste avec Lina et Nathan, Marwan n'est pas considéré comme un « bon sujet de l'institution didactique » tant sur le plan comportemental qu'handballistique, alors que ses actions de jeu témoignent d'un potentiel qui aurait pu bénéficier d'un étayage plus ciblé lors des transactions didactiques. Mais se jouent, peut être aussi à l'insu de l'enseignante, des effets en lien avec les arrière-plans contextuels indissociablement didactiques et sociologiques (Rayou & Sensevy, 2014) qui, *in fine*, engagent des dimensions intersectionnelles en termes d'origine culturelle et de classe sociale de cet élève.

### *Le cas de Nathan*

Nathan, l'excellent élève de la section euro-allemande selon son enseignante et la CPE, est un joueur actif en défense et en attaque. En défense, il gêne de nombreuses transmissions, se place tout le temps entre son vis-à-vis et la cible, ce qui montre qu'il décode finement l'enjeu de savoir visé. Il est attentif aux pertes de balle de son équipe et se replie rapidement en défense. En attaque, Nathan, comme Lina, n'a pas tiré au but. Il est cependant très actif en tant que NPB, avec de nombreuses courses afin de se rendre disponible pour avoir la balle. Il écarte le jeu tout au long de l'épisode, ce qui est d'une grande pertinence du point de vue de la construction collective d'attaque. Nous considérons que cet élève s'inscrit parfaitement dans le contrat didactique et décode bien l'enjeu de

savoir, centré comme on l'a vu sur la circulation de la balle et non la conclusion de l'attaque. D'ailleurs, Nathan l'indique lors de l'entretien « au vol » après le match, à propos de ses attaques : « *Il faut s'écartier, faire des appels, souvent être à deux ; quand il y en a un qui se fait prendre c'est passer derrière, bouger plus* ». Cet énoncé montre qu'il identifie ce qu'il faut faire pour progresser au regard des enjeux de savoirs tactiques collectifs privilégiés par Carole, et ce malgré le fait que Nathan, élève de position scolaire d'excellence et de bon niveau de jeu en handball, ne reçoit aucune régulation de son enseignante. Soulignons aussi chez Nathan une certaine finesse acquise au fil du cycle dans la connaissance du règlement et de son application. Il ressort de cet épisode, et aussi des autres observations effectuées tout au long du cycle, que Nathan s'inscrit dans un rapport de force avec un positionnement de genre épistémique lui aussi peu dépendant des stéréotypes de jeu traditionnellement attribués aux garçons ou aux filles en sport collectif. Il réalise de bons choix que cela soit en attaque (en tant que PB et NPB) ou en défense et est en mesure de coopérer avec l'ensemble des membres de son équipe, filles comme garçons.

## **Interprétation et discussion conclusive**

La visée de l'analyse microdidactique de cet épisode consistait à rendre compte des processus transactionnels à l'origine des trajectoires didactiques différenciées de trois élèves, de niveau de jeu équivalent, mais pourtant désigné-es par l'enseignante comme étant représentatif-ves de l'hétérogénéité de sa classe. La description des actions de ces trois élèves, dans cet épisode, permet de saisir les formes subtiles et indicelles du fonctionnement du contrat didactique différentiel. Ces élèves n'activent pas toujours des façons de faire en accord avec les stéréotypes trop souvent encore attribués à leur sexe. Lina, Marwan et Nathan ne tirent pas non plus les mêmes profits d'apprentissage dans la tâche qui leur est proposée. L'observation sur la durée du cycle confirme les effets du fonctionnement différentiel du contrat didactique tout en montrant des évolutions et des configurations individuelles singulières.

Dans cette classe de 4<sup>e</sup> d'un collège REP+, qui regroupe des élèves de milieux socio-économiques et culturels contrastés, nous pointons les effets combinés des assignations sociales et de genre. Les « bons élèves de l'institution » (Lina et Nathan), parce qu'elle et il décodent plus aisément les réquisits du contrat didactique, semblent s'inscrire plus facilement que Marwan dans les attentes de la professeure. Les deux premiers issu-es de milieux familiaux aisés, aux stratégies de scolarisation (Terrail, 1997) marquées par le choix des « bonnes filières » (la section euro-allemand pour ces deux élèves et en plus l'option Latin

pour Nathan) sont en mesure de trouver dans les situations des points d'appui leur permettant de développer des trajectoires d'étude en résonance avec les attentes professorales. Par ailleurs, le positionnement de genre épistémique de ces deux élèves – en tant que forme dynamique et variable d'actualisation du genre dans les pratiques scolaires – se caractérise par une assez forte indépendance aux stéréotypes des sports collectifs attribués de façon dichotomique aux filles et aux garçons. Cela leur permet de tirer profit des situations d'apprentissage qui leur sont proposées. Pour autant, Nathan n'est destinataire dans cet épisode d'aucune régulation de Carole, pas plus que Marwan d'ailleurs, garçon d'origine sociale défavorisée et enfant de l'immigration maghrébine. Par contraste, le positionnement de genre épistémique de ce dernier se traduit par une assez forte dépendance aux stéréotypes masculins de jeu en sport collectif dont il ne pourra se dégager au fil du cycle, en raison de l'absence de régulations didactiques appropriées. Pour autant, Marwan progresse dans les registres de savoirs qu'il privilégie. On peut faire l'hypothèse que ses compétences d'attaquant, sans doute acquises dans sa pratique du football en club dans le quartier, auraient pu servir de point d'appui dans l'interaction didactique pour l'aider à progresser aussi allant vers une plus grande coopération avec ses partenaires dans l'attaque et la défense.

Notre recherche confirme l'existence d'effets différentiels combinant niveau scolaire et positionnement de genre épistémique qui, dans l'action conjointe, influencent les trajectoires didactiques des élèves. L'analyse microdidactique menée dans le cadre de cette recherche qualitative intégrant une approche intersectionnelle pointe aussi l'enchevêtrement des positionnements respectifs de genre de l'enseignante et des élèves quant à ce qui est privilégié dans les savoirs du handball mis à l'étude dans la tâche et lors des interactions. Du côté professoral, le fait que Carole promeut une vision coopérative du jeu de handball est assez en adéquation avec l'éthos des classes privilégiées (Debars, 2020), et peut résonner avec le positionnement de genre de certains élèves comme Lina et Nathan. Mais cette volonté de coopération est moins en phase avec le positionnement de genre d'autres élèves, notamment de celui de garçons issus des classes populaires, comme Marwan. La co-construction différentielle et inégalitaire des savoirs se trouve ainsi confortée par l'origine socio-économique et culturelle des élèves. L'étude de ces trois cas indique que certaines dispositions sociales et de genre préexistantes à la situation de classe s'en trouvent renforcées. Ces résultats recourent les travaux socio-didactiques qui ont montré que, sans une prise en compte spécifiquement didactique de ces arrière-plans contextuels et sociaux, les inégalités de réussite scolaire se trouvent renforcées (Rayou & Sensevy, 2014 ; Rochex & Crinon, 2011). Mais ils mettent aussi en

évidence des espaces potentiels de développement qui, en lien avec le positionnement de genre épistémique des actrices et des acteurs au regard de ce qui est attendu dans la tâche, pourraient favoriser les acquisitions. Lina et surtout Marwan pourraient sans doute tirer un meilleur profit des situations de jeu, si leur enseignante était en mesure d'identifier et de reconnaître dans leurs actions handballistiques certaines prémices de leur transformation. Ainsi, cette étude suggère que, dans les établissements d'éducation prioritaire, comme ailleurs, les jeux de positions (genrées, scolaires, sociales) ne sont pas figés, que des potentialités d'une plus grande égalité sont présentes sous réserve qu'un dispositif de sensibilisation des enseignant·es à ces questions soit mis en place (Verscheure, 2020b)<sup>1</sup>.

---

1 cf. dans cet ouvrage le chapitre de Martine Vinson et Ingrid Verscheure ; et le chapitre de Ingrid Verscheure et Carine Barale à ce sujet.

Lucie DEBLOIS & Maimouna BAGNA

## Comment les résultats PISA peuvent-ils influencer une réflexion didactique ?

Les résultats au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) sont habituellement présentés en comparant entre eux les résultats des élèves des pays participants<sup>1</sup>. Les résultats des élèves québécoises et québécois, se situant dans les dix premiers parmi les pays où se déroule cette évaluation, favorisent une analyse des résultats qui cherche à étudier les raisons de la réussite des élèves en les mettant en relation avec des recherches qualitatives à propos de la nature du processus d'apprentissage. Le rapport PISA (CMEC, 2015) montre, qu'au Canada, les garçons obtiennent des résultats supérieurs aux filles de neuf points en mathématiques<sup>2</sup>. L'étude des variables qui sont en corrélation avec cette différence pourrait apporter des résultats plus nuancés que les seuls seuils de réussite. Nous discuterons donc les résultats obtenus en relation avec seize variables issues du questionnaire « Élève »<sup>3</sup>. Le but de cet article est de développer un regard critique qui exploite les données issues du questionnaire rempli par les élèves<sup>4</sup> pour mieux comprendre ce qui influence les résultats observés chez les filles et les garçons québécois et canadiens. L'étude de ce type d'évaluation « de l'intérieur » pourrait conduire à privilégier des pratiques enseignantes prometteuses.

- 
- 1 PISA est sous la responsabilité de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) Dès sa création en 1961, l'OCDE regroupe seize partenaires dont la France, la Belgique, la Suisse, le Canada et les États-Unis.
  - 2 Pour consulter certaines questions mathématiques du questionnaire PISA, dont la durée de passation est de deux heures, voir à l'adresse suivante : <https://www.oecd.org/form-fr/>.
  - 3 Les questions portent sur les habitudes d'étude des élèves, leur famille et leur environnement familial ; le temps consacré à étudier, l'ambiance de la classe et de l'école, les bibliothèques fréquentées, les stratégies pour apprendre, les connaissances des technologies de l'information et des communications.
  - 4 Il est possible de consulter le questionnaire à l'élève, dont la durée de passation est de 35 minutes, à l'adresse suivante : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264259478-8-fr.pdf?expires=1570210658&id=id&accname=guest&checksum=542B130B364B925EFA9FB26E02DF37DE> . pp. 171-179.

## La problématique

PISA vise à offrir des informations aux différents pays afin de susciter la mise en œuvre de politiques en éducation favorisant l'équité. L'OCDE (2016) définit l'équité comme « ... la réussite de tous les élèves, quel que soit leur milieu social » (p. 219). Toutefois, une diversité de définitions de l'équité est véhiculée, toutes faisant intervenir le concept d'égalité :

- égalité des opportunités offertes aux élèves ;
- égalités sociales, culturelles et éducatives entre les différents groupes ;
- égalité et indépendance réciproque à travers les groupes culturels ;
- respect des différences culturelles ;
- égalité éducative à travers les groupes (Benadusi, 2001).

Pour définir l'équité, nous adoptons une posture selon laquelle une diversité d'occasions est offerte aux élèves pour favoriser la manifestation d'*habitus* (Bourdieu, 2000). Parmi les variables à l'étude, certaines se situent dans ces *habitus*. Notre étude visera à les identifier.

Comme institution culturelle, l'école véhicule inévitablement des valeurs à l'intérieur des décisions sociales, pédagogiques ou didactiques. Les travaux de Rousseau, Freiman, Savard et DeBlois (2008) et d'Entremont (2000) ont montré que la composition socio-économique de même que le genre ne seraient pas les seuls déterminants en relation avec la réussite scolaire en mathématiques. En effet, Rousseau, DeBlois et Lapointe (2008), de même que Power et DeBlois (2011), reconnaissent que des profils d'apprenants différenciés selon le genre pourraient varier selon les contextes sociaux et culturels, ce qui ajoutera aux exigences d'une interprétation des données.

Comme construction sociale et culturelle, les mathématiques correspondent à une discipline qui nécessite d'utiliser certains savoirs pour en construire d'autres, mais aussi des situations exigeant de reconnaître les limites de certains savoirs. Par exemple, les élèves ne peuvent plus considérer la multiplication répétée pour opérer avec les nombres décimaux. En effet, il n'est pas possible d'additionner 4,5 fois le nombre 2,58 pour multiplier  $4,5 \times 2,58$ . Reconnaître les limites de certains savoirs est une des conditions qui contribue à ce que les apprenants soient en mesure de sentir la nécessité de délaisser des connaissances familières pour prendre le risque d'établir de nouvelles relations et de nouvelles représentations répondant à de nouveaux besoins.

Cette prise de risque exige toutefois le développement de certaines habiletés sociales (DeBlois & Turcotte, 2019), de la motivation et de l'engagement personnel (Archambault, 2019). Ainsi, bien qu'un sentiment de contrôle contribue à maintenir ou à délaisser une activité, cette auteure situerait la motivation avant

l'engagement. En effet, l'engagement fait intervenir la valeur accordée à l'école selon les buts poursuivis par l'élève (motivation intrinsèque) ou la performance (motivation extrinsèque). L'engagement de l'élève se développe toutefois dans un climat relationnel, où les interactions de la classe ou avec la famille pourraient être déterminantes. Comment faire un choix des variables à étudier ?

Afin de réduire l'effet « d'une gouvernance par les nombres » (Supiot, 2015), nous avons choisi de faire intervenir les théories du capital social (Coleman, 1988) et de la résilience (Rutter, 1987). Ces théories nous ont conduits à développer un modèle du capital humain pour des élèves de milieux défavorisés (Zhang, DeBlois, Deniger & Kamanzi, 2008). Trois dimensions sont distinguées : la dimension structurale<sup>5</sup> pouvant se présenter tant dans la famille, l'école que dans la communauté, la dimension normative<sup>6</sup> et la dimension interactive<sup>7</sup> se retrouvant dans les mêmes milieux sociaux. Ce cadre théorique a contribué à faire le choix de seize variables parmi l'ensemble des variables recueillies dans le questionnaire de l'élève construit par le PISA (2015). En organisant ces variables selon le modèle théorique développé par Zhang *et al.* (2008), nous retrouvons le tableau 4.

**Tableau 4.** Modèle théorique du succès pour les élèves défavorisés (Zhang *et al.*, 2008)

<b>Dimension structurale</b>	<b>Dimension normative</b>	<b>Dimension interactive</b>
Possessions culturelles	Temps d'études	Collaboration, Travail d'équipe
Ressources éducatives	Temps maths	Support parental
Qualité de vie		Encadrement enseignant
Indice ESC		Interactions classe
Capital humain		
Projection dans le futur, Sentiment d'appartenance, Anxiété, Motivation		

Afin de répondre à la question concernant la nature des variables contribuant à la réussite en mathématiques, nous posons l'hypothèse selon laquelle il devient possible d'étudier « la construction scolaire des différences entre les sexes » (Duru-Bellat, 1995 ; Plante, Théorêt & Favreau, 2010). Nous avons étudié

- 
- 5 La dimension structurale concerne l'organisation matérielle pouvant favoriser l'apprentissage des élèves.
  - 6 La dimension normative concerne les règles et les valeurs partagées socialement Elles régulent les interactions sociales.
  - 7 La dimension interactive touche les interactions entre les différents acteurs.

les relations entre les variables retenues par le PISA (2015) qui sont les plus liées à l'obtention de résultats au-dessus de la moyenne au Canada et au Québec et ce, chez les filles et les garçons.

## Méthode

Bien que le thème majeur du PISA en 2015 soit les sciences, les compétences des élèves de 15 ans en mathématiques et en lecture ont aussi été évaluées. Au Canada, les questionnaires « Élève » et « Établissement » ont été administrés. Au total, 20 058 élèves ont répondu aux questionnaires dans 759 établissements, dont 168 en français et 523 en anglais. Le tableau 5 résume les établissements francophones et anglophones participant au Canada et au Québec.

**Tableau 5.** Le nombre d'établissements participants selon la langue d'enseignement et moyennes des élèves en mathématiques (CMEC, 2015)

Province	Nombre total d'établissements	Établissements Anglais	Moyenne Anglais	Établissements Français	Moyenne Français
Québec	95	34	533	61	544
Canada	759	523	523	168	539

Nous avons choisi de réaliser notre investigation à partir des élèves du Québec en mathématiques en distinguant les filles et les garçons.

## Analyse selon la méthode de forage de données

Pour mieux comprendre la dynamique entre les seize variables ciblées dans cette étude (définies dans l'annexe 1), une étude exploratoire basée sur des méthodes de *clustering* issues des techniques de forage de données est proposée. Cette méthode d'analyse de données est issue de la statistique et de l'intelligence artificielle. Elle permet d'extraire des profils et d'organiser des données à partir d'une grande quantité de données.

Le *clustering* ou l'analyse en grappes est l'une des méthodes d'exploration de données les plus puissantes et les plus largement utilisées en forage de données (Jain, Murty & Flynn, 1999). Ces méthodes de description/découverte sont utilisées pour améliorer la compréhension d'un phénomène observé et générer de nouvelles connaissances à partir d'une base de données. Ces méthodes de regroupement visent à identifier des groupes homogènes d'individus appelés

grappes dans une base de données. La procédure est un processus qui détecte des sous-groupes de populations présentant des caractéristiques différentes selon les variables ciblées dans l'analyse. Les individus (ou observations) d'une grappe spécifique partagent des caractéristiques similaires, mais sont différents de ceux n'appartenant pas à cette grappe. En pratique, l'analyse par regroupement permet de réaliser des profils à partir d'une base de données afin d'identifier la dynamique des variables reflétant les caractéristiques importantes à chacune des sous-populations.

### *Pré-traitement des données*

Dans notre étude, tous les individus ayant au moins une donnée manquante sur les seize variables ciblées dans l'étude sont éliminés (*list-wise deletion*). De plus, des valeurs aberrantes (+5sd) ont été observées sur le temps moyen d'études en mathématiques rapportés par les élèves. Les 22 élèves avec valeurs aberrantes ont aussi été exclus des analyses. Enfin, une transformation en Z a été appliquée sur tous les scores dans le but de ramener toutes les variables sur la même moyenne et le même écart-type.

### *Procédure des k-moyennes (k-means)*

Une analyse par grappes par k-moyennes avec  $k = 5$  a été utilisée pour former les sous-groupes des profils des élèves. Chaque procédure k-moyennes a été « randomisée » 100 fois afin d'éviter une optimisation locale lors du choix des centres initiaux dans l'initialisation de l'algorithme.

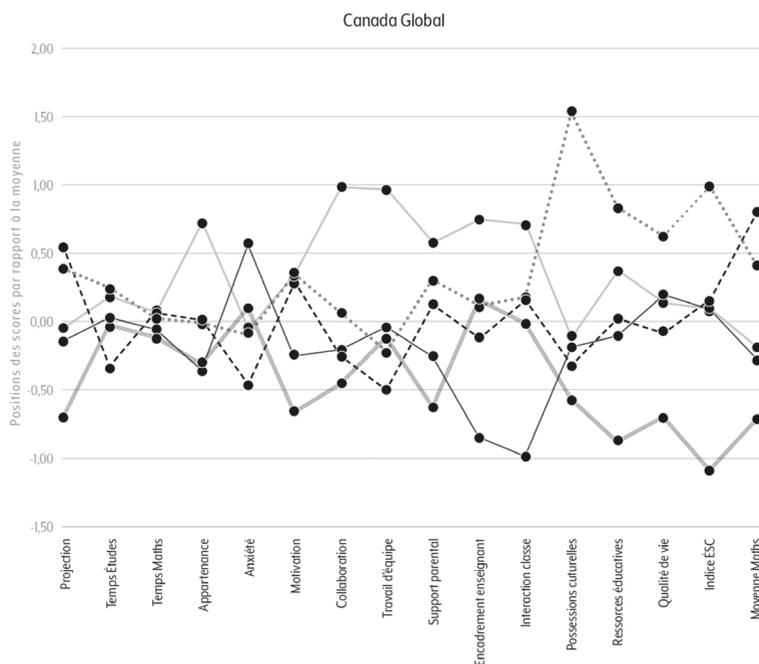
### *Plan d'analyse et échantillon final*

Les profils des élèves ont été générés selon plusieurs strates et sous-strates et avec un nombre différent d'élèves, ces derniers ayant été retenus après le pré-traitement des données pour chacune des strates analysées.

## **Résultats**

La procédure des k-moyennes, décrite dans la section précédente, a conduit à repérer cinq profils présentant des caractéristiques différentes selon les variables ciblées. Nous les avons distingués par des styles : pointillé, tiret, triple, noir et gris. Nous présentons d'abord ces profils sans séparer les filles et les garçons, puis en distinguant selon le genre au Canada et au Québec, pour plus de résistance des résultats. Ces résultats seront ensuite étudiés d'un point de vue didactique dans la section « Discussion ».

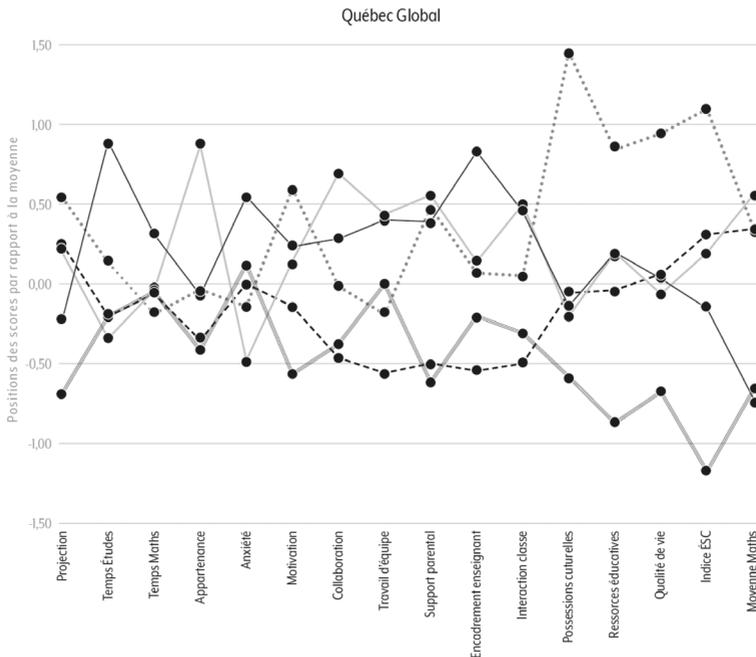
La figure 3 confirme qu'un haut statut socio-économique (en pointillé) n'explique pas, à lui seul, les résultats des élèves. Le profil tirt est particulièrement intéressant à étudier. En effet, il montre que des caractéristiques personnelles, comme la projection dans le futur, une faible anxiété et une motivation au-dessus de la moyenne, conduisent à des résultats supérieurs à ceux du profil pointillé même si le temps d'études des mathématiques est dans la moyenne, comme plusieurs des autres variables étudiées pour le profil tirt.



**Figure 4.** Profils des élèves (filles et garçons) du Canada concernant leurs résultats au test PISA 2015

En comparant les profils canadiens aux profils québécois, dans la figure 4, le profil tirt obtient à nouveau des résultats au-dessus de la moyenne, comme le profil pointillé, mais c'est le profil gris qui obtient des résultats supérieurs. Dans ce cas, le profil gris semble être déterminé par des variables du capital humain des élèves. En effet, une corrélation entre le sentiment d'appartenance à l'école et une anxiété plus faible que la moyenne émerge, mais aussi des variables liées à la dimension interactive comme la collaboration, le travail d'équipe, le support

parental et les interactions de la classe. Nous n'avons pas étudié la distinction entre les 61 établissements francophones et les 34 établissements anglophones. Enfin, le profil triple montre la vulnérabilité des populations québécoises lorsque l'anxiété, une faible projection dans le futur, le support parental, les ressources éducatives et un indice socio-économique plus faible que la moyenne sont corrélés. C'est ainsi que le capital humain, la dimension interactive et la dimension structurale du modèle de Zhang *et al.* (2008) émergent simultanément. Dans ces conditions, les filles sont-elles plus vulnérables que les garçons ?

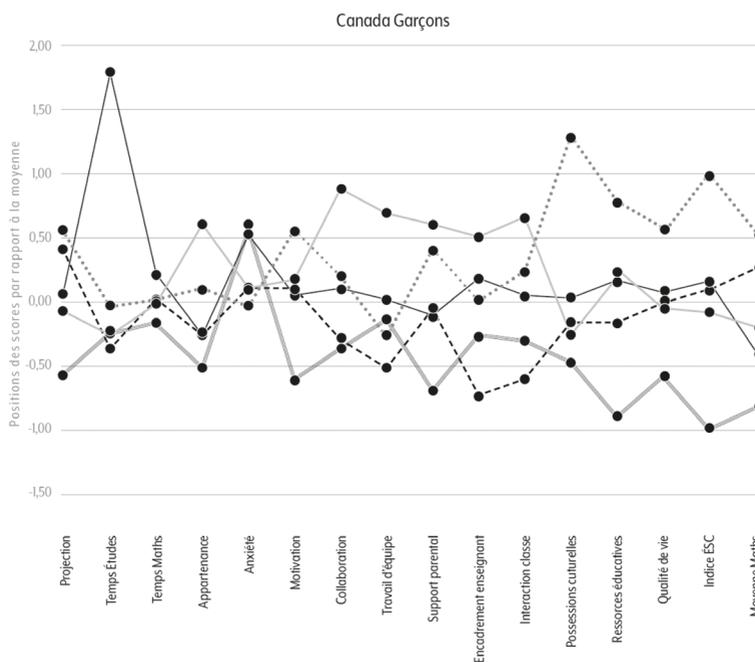


**Figure 5.** Profils des élèves (garçons et filles) au Québec concernant leurs résultats au test PISA 2015

### *Des différences entre filles et garçons au Canada ?*

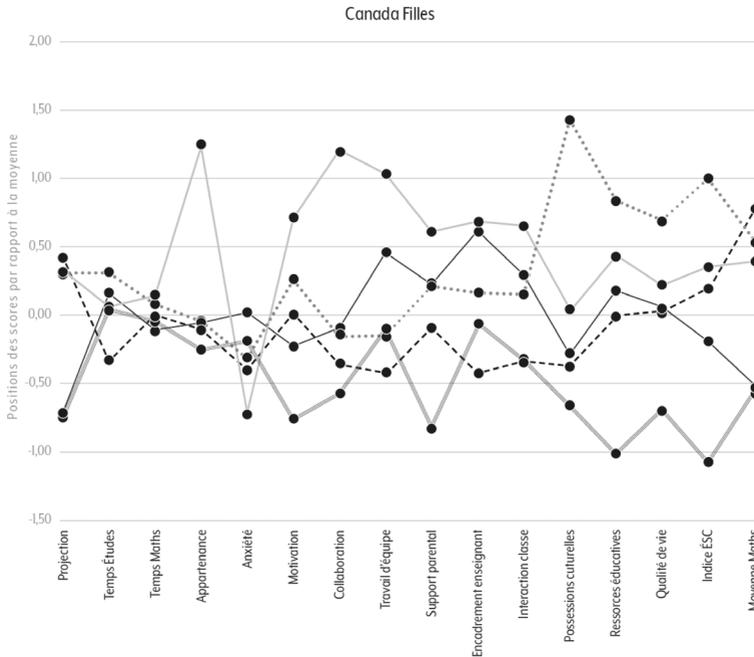
La figure 5 montre que lorsqu'une projection dans le futur est conjuguée à un haut statut socio-économique, comme le montre les profils pointillé et tiret, les garçons canadiens obtiennent une meilleure moyenne. Il est à noter qu'un temps d'étude au-dessus de la moyenne, pour les garçons canadiens, ne conduit pas nécessairement à des résultats au-dessus de la moyenne, possiblement à

cause du niveau d'anxiété observé. Le statut socio-économique pourrait compenser d'autres variables comme le travail d'équipe et le sentiment d'appartenance à l'école.



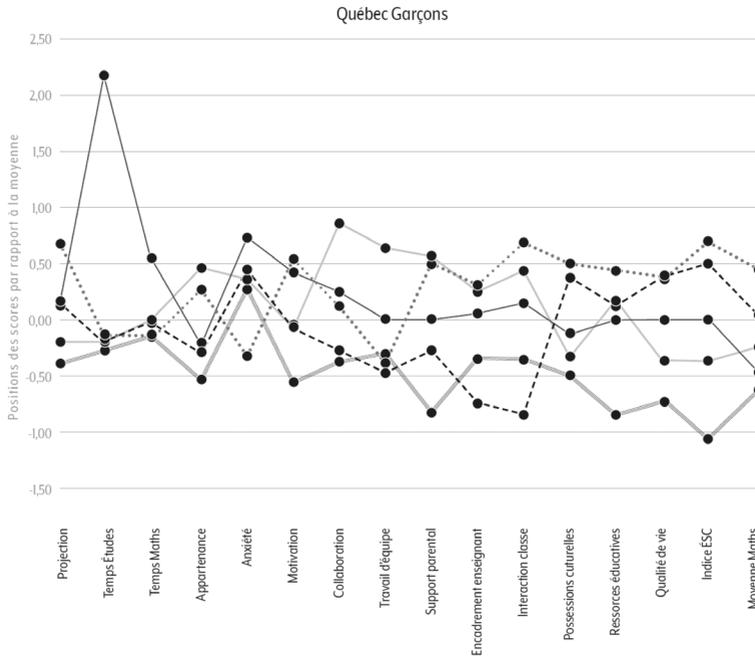
**Figure 6.** Profils des garçons canadiens concernant leurs résultats au test PISA 2015

Chez les filles canadiennes, le profil tireté de la figure 6 montre que la projection dans le futur et un niveau d'anxiété plus faible que la moyenne semblent contribuer à obtenir des résultats au-dessus de la moyenne et ce, malgré un statut socio-économique plus faible que celui du profil pointillé. Dans ces conditions, le capital humain aurait une influence plus grande que la dimension structurale chez les filles.



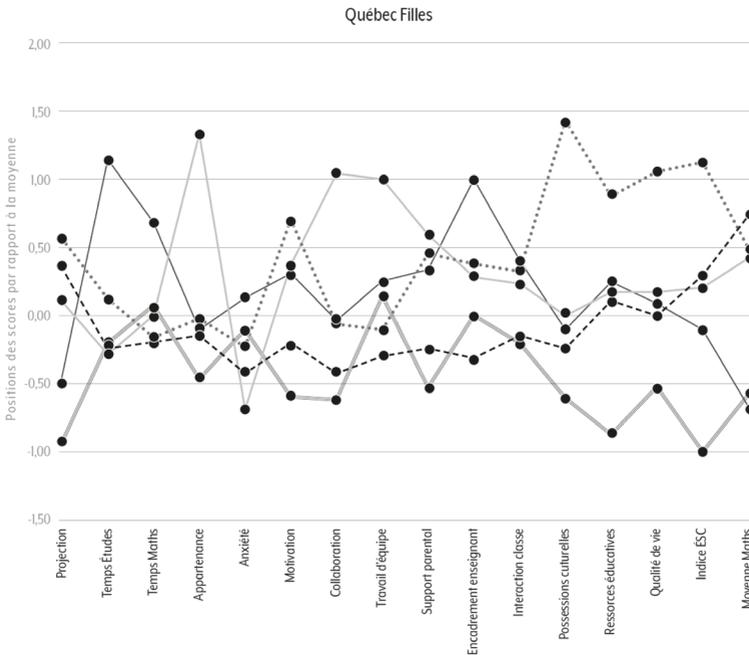
**Figure 7.** Profils des filles canadiennes concernant leurs résultats au test PISA 2015

Comme pour le Canada, les garçons québécois semblent sensibles au statut socio-économique comme le montre le profil pointillé de la figure 7. Toutefois, les garçons québécois obtiennent aussi un résultat au-dessus de la moyenne malgré la faible moyenne concernant les variables travail d'équipe, interactions de la classe, projection dans le futur et un niveau d'anxiété au-dessus de la moyenne du profil tiret. Cette observation conduit à reconnaître que l'étude des variables qui contribuent à obtenir des résultats au-dessus de la moyenne est plus complexe qu'il ne paraît. Dans ce cas, les possessions culturelles, une conséquence probable d'un niveau socio-économique au-dessus de la moyenne, pourraient compenser la faiblesse des autres variables étudiées. Enfin, le profil noir permet de constater que, malgré une projection dans le futur semblable à celle du profil tiret, un niveau d'anxiété au-dessus de la moyenne, en corrélation avec un temps d'étude élevé, montre de faibles résultats scolaires.



**Figure 8.** Profils des garçons québécois concernant leurs résultats au test PISA 2015

Chez les filles québécoises, le profil tiret de la figure 8, suivi par les profils pointillé et gris, obtiennent les meilleures moyennes. La variable qui semble influencer ces résultats est la projection dans le futur, corrélée à un haut ÉSC. Le profil pointillé et le profil gris présentent des résultats semblables. Toutefois, le profil gris semble montrer une compensation entre un ÉSC moyen et le niveau de projection dans le futur (plus faible), un fort sentiment d'appartenance, la collaboration et le travail d'équipe, des variables de la dimension interactive. À nouveau, nous observons une corrélation entre le temps d'étude et l'anxiété pour le profil noir, et ce, malgré un niveau socio-économique dans la moyenne.



**Figure 9.** Profils des filles québécoises concernant leurs résultats au test PISA 2015

## Discussion et conclusion

Malgré une description managériale<sup>8</sup> des variables, comme l'a précisé Murielle Gerin dans son chapitre, il est possible de reconnaître que la réussite des élèves à ce type d'évaluation internationale pourrait offrir d'autres lectures que celle de la seule « gouvernance par les nombres » (Supiot, 2015).

Nos analyses montrent que la dimension structurale (possessions culturelles, niveau socio-économique au-dessus de la moyenne) peut expliquer les résultats scolaires des élèves, davantage chez les garçons que les filles. Toutefois, l'étude

8 La comparaison entre la définition des variables du test PISA et celle des indicateurs de la réalisation d'objectifs chiffrés montre que parfois elles semblent se superposer l'une à l'autre. Cela pourrait avoir une influence sur des interprétations à l'égard de l'égalité filles-garçons. Une discussion approfondie de cet objet nous éloignerait toutefois du but de cet article. Notre interprétation cherche néanmoins à tenir compte de cette observation en étant prudentes dans les conclusions présentées.

des différents profils montre qu'un haut statut socio-économique ne garantit pas l'obtention de résultats au-dessus de la moyenne chez les élèves. Un niveau socio-économique faible pourrait être compensé par des variables personnelles de l'élève comme la projection des élèves dans le futur, un sentiment d'appartenance des élèves à leur milieu et un faible niveau d'anxiété des élèves. Ces variables, liées au développement du capital humain, ont une importance particulière. Contrairement aux travaux de Moyne, Malat et Kubiszewski (2018), la projection des élèves dans le futur ne semble pas générer un niveau d'anxiété plus élevé que la moyenne pour les profils étudiés. En outre, cette variable semble pouvoir être compensée par un sentiment d'appartenance à l'école chez les filles et par une diminution de l'anxiété chez les garçons et ce, quel que soit leur niveau socio-économique. Dans ces conditions, il est nécessaire de reconnaître que l'école peut contribuer à compenser les effets d'un niveau socio-économique plus faible que la moyenne tant chez les filles que chez les garçons.

Ainsi, d'un point de vue didactique, certaines pratiques enseignantes suscitant la dimension interactive pourraient favoriser le développement du capital humain des élèves, en particulier des filles qui y semblent plus sensibles. Par exemple, considérer l'erreur comme une manifestation de l'engagement des élèves, plutôt que comme une difficulté, pourrait contribuer à faire intervenir des relations de collaboration entre les partenaires. Des pratiques enseignantes qui utilisent un jeu sur les variables didactiques d'une situation pourraient aussi contribuer à diminuer l'anxiété des élèves en permettant à ces derniers de repérer les propriétés des notions en jeu plutôt que des régularités de surface (DeBlois, 2014). Toutefois, une adaptation des pratiques d'enseignement en mathématiques, favorisant des variables liées au capital humain des élèves, semble exiger la création d'une organisation scolaire et sociale qui laisse une place à l'exercice d'un jugement professionnel dans des contextes où des échanges entre les enseignants, ou entre les parents et les enseignants, portent sur les exigences de l'apprentissage et de l'enseignement des mathématiques<sup>9</sup> (DeBlois & Barma, 2017).

En outre, à l'instar des résultats de Power et DeBlois (2011) pour la lecture, nous observons que la dimension normative ne permet pas aux élèves d'obtenir des résultats au-dessus de la moyenne. En effet, comme l'a précisé le Secrétaire général de l'OCDE (2015), la présence simultanée d'un temps d'étude au-dessus de la moyenne et d'un niveau d'anxiété important semble réduire

---

9 Cela correspond à la recommandation 24 du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

les résultats des élèves. Cette corrélation nous conduit à questionner la perception des mathématiques des élèves et plus particulièrement les rapports aux savoirs mathématiques entretenus. À ce sujet, DeBlois et Bélanger (2016) ont pu observer que les garçons et les filles du primaire qui manifestent un rapport aux savoirs de nature instrumentale n'osent pas prendre le risque d'établir de nouvelles relations et de nouvelles représentations. Nous avons pu reconnaître une transformation des rapports aux savoirs des élèves lors de situations inédites pour lesquelles ils/elles sont invité-es à utiliser leur créativité pour trouver des solutions, puis l'influence de cette créativité sur leur compétence à valider leurs solutions (DeBlois, 2015). Nous avons aussi pu reconnaître que l'apprentissage collaboratif dans la classe de mathématiques (Maurel, Sackur, Drouhard, Perriollat & Ciaravola, 2010) pouvait contribuer à diminuer leur anxiété (DeBlois & Turcotte, 2019). Dans ces conditions, la formation des enseignant-es ne pourra éviter une formation à la collaboration qui contribuera à la création d'un tissu social soutenant.

Nos résultats montrent que l'étude des processus d'apprentissage et des dispositifs d'enseignement permet à la didactique des mathématiques un cadre de réflexion qui sépare l'élève de sa production, notamment par l'identification et l'influence des obstacles didactiques, épistémologiques et culturels. Toutefois, le risque est grand de définir des objets de recherche où l'élève et la classe ne sont pas situés dans l'organisation scolaire et la communauté. La réflexion que nous vous soumettons nous conduit à reconnaître que des variables peuvent être régulées. Par exemple, l'anxiété semble régulée par le développement d'habiletés sociales, la projection dans le futur peut être régulée par les rapports aux savoirs développés par les élèves et le sentiment d'appartenance peut être régulé par l'engagement des élèves dans la tâche.

En outre, selon l'angle privilégié pour faire parler les données, nous observons qu'une comparaison entre les élèves canadien-nes et les élèves québécois-es montrent la possibilité de compenser le milieu socio-économique, en particulier s'il est dans la moyenne. Une comparaison entre les garçons québécois et les filles québécoises montrent l'influence de la projection dans le futur, de la perception du sentiment d'appartenance et de la perception de l'anxiété, notamment chez les filles.

Enfin, pour relever les défis liés aux variables de la dimension interactive, l'école et la famille sont invitées à créer un tissu social dans lequel les partenaires partagent leurs préoccupations sur l'évaluation, leur sensibilité à l'égard des rapports aux savoirs mathématiques pour mettre en place un climat scolaire suscitant une projection dans le futur, un fort sentiment d'appartenance à l'école et un faible niveau d'anxiété.

## Annexe 1

Dans ce projet, seize variables issues du questionnaire « Étudiant » reflétant différentes variables de la réussite scolaire en mathématiques déjà rapportés dans la littérature ont été explorées chez les élèves de 15 ans au Canada :

**Projection** : score tiré de la base de données reflétant l'emploi que l'élève a rapporté espérer lorsqu'il aura 30 ans. Les réponses ont été codées et situées selon l'index ISEI (Ganzeboom & Treiman, 2003).

**Temps Études** : nombre total d'heures par semaines rapporté par l'élève qu'il consacre pour ses études en dehors de l'école.

**Temps Maths** : nombre de minutes par semaine rapporté par l'élève qu'il consacre à étudier les mathématiques en plus des heures de cours.

**Appartenance** : score du sentiment d'appartenance à l'école rapporté par l'élève et tiré de la base données, calculé à partir du sentiment de l'élève de se sentir seul ou un étranger à l'école, de se sentir chez lui, mal à l'aise ou pas à sa place à l'école et de sa facilité à se faire des amis ou de se sentir apprécié par les autres élèves à l'école.

**Anxiété** : score tiré de la base de données reflétant l'anxiété de l'élève face à ses études, calculé à partir de l'évaluation de l'élève quant à sa peur d'avoir de la difficulté à réussir ses examens, d'avoir de mauvaises notes, de l'angoisse ressentie lors des examens, de la tension ressentie lors d'études pour l'examen et la nervosité face à la résolution d'un exercice à l'école.

**Motivation** : score tiré de la base de données reflétant la motivation de l'élève face à ses études, calculé à partir de sa motivation rapportée à obtenir d'excellentes notes à l'école, de pouvoir choisir les meilleures perspectives de carrière, d'exceller dans tout ce qu'il fait, de se considérer comme une personne ambitieuse et de faire partie des meilleurs élèves de sa classe.

**Collaboration** : score de la propension de l'élève à aimer la collaboration lors de travaux de groupe, tiré du questionnaire et qui rapporte son sens de l'écoute, le bonheur de voir ses camarades réussir, la prise en comptes des intérêts des autres et des perspectives différentes.

**Travail d'équipe** : score de valorisation du travail d'équipe de la part de l'élève, tiré du questionnaire et qui rapporte la préférence de l'élève à travailler en groupe plutôt que seul, de trouver meilleures les décisions prises en groupes que celles prises individuellement, de trouver que travailler en groupe augmente ses propres compétences et d'aimer travailler en collaboration avec des camarades.

**Support parental** : score du support affectif des parents tel que perçu par l'élève, rapportant sa perception de l'intérêt de ses parents vis-à-vis des activités

organisées dans son école, de leur support dans les efforts d'apprentissage et d'accomplissement de l'élève, de leur support lorsque l'élève rencontre des difficultés à l'école et de l'encouragement qu'ils lui apportent à devenir confiant face à ses études.

Encadrement enseignant : score de la qualité de l'encadrement de l'enseignant de sciences perçu par l'élève reflétant la rétroaction qu'à l'élève de la part de son enseignant quant à ses résultats, ses points forts, les domaines où l'élève pourrait encore s'améliorer, comment l'élève pourrait améliorer ses résultats et des conseils sur la façon d'atteindre ses objectifs scolaires.

Interactions classe : score reflétant la perception de l'élève de l'interaction de l'enseignant de sciences avec sa classe quant à la capacité de l'enseignant à adapter son cours aux besoins et aux connaissances de la classe, à apporter une aide individuelle lorsqu'un élève a des difficultés à comprendre un sujet ou un examen et à modifier son cours quand la plupart des élèves trouvent le sujet difficile à comprendre.

Possessions culturelles : score issu de la base de données sur les possessions à caractère culturel dans la maison telles que rapportées par l'élève incluant de la littérature classique, des recueils de poésies, des œuvres d'art et des instruments de musique.

Ressources éducatives : score issu de la base de données reflétant les ressources éducationnelles disponibles à la maison telles que : un bureau, un endroit calme pour étudier, un ordinateur, des logiciels éducatifs, des livres utiles aux travaux scolaires, des ouvrages de référence et un dictionnaire.

Qualité de vie : score issu de la base de données rapportant la qualité de vie de l'élève à son domicile incluant si l'élève possède sa propre chambre, a accès à une connexion internet, à un iPod/lecteur MP3, à un abonnement à un journal quotidien, à un climatiseur central, à des téléviseurs, à des automobiles, à une salle de bain, à des téléphones avec connexion internet, à des ordinateurs, à des tablettes et des lecteurs électroniques.

Statut ÉSC : indice du statut économique, social et culturel issu de la base de données incluant le plus haut niveau professionnel des parents de l'élève, le plus haut niveau de scolarité des parents et le score des possessions domestiques.

Moyenne Maths : moyenne en mathématiques obtenue par l'élève calculée à partir des dix scores en mathématiques rapportés dans le questionnaire.



Valérie OPÉRIOL

## Les tontes de la Libération : débattre du genre en classe d'histoire

L'enseignement des tontes de la Libération dans les classes d'histoire au secondaire touche à la domination masculine et à la sexualité et, à l'instar de toutes les questions socialement vives, il provoque des réactions complexes, intéressantes à analyser. Pour comprendre le processus d'appropriation par les élèves d'une telle thématique, il est nécessaire de chercher à identifier les représentations sociales qui s'expriment et d'examiner les opérations d'historicisation qui peuvent les objectiver et dénaturer la différence des sexes.

Rappelons que l'histoire scolaire n'a pas pour seul objet les savoirs historiques, mais vise aussi l'apprentissage des modes de pensée spécifiques à la discipline, qui sont modélisés par les didacticien·nes en un ensemble de concepts à enseigner (Cariou, 2012 ; Hassani Idrissi, 2005 ; Heimberg, 2002 ; Lautier, 1994, 2001 ; Martineau, 1999). Le thème des tontes se prête bien à un travail scolaire sur celui de *présents du passé* (Heimberg, 2012), qui se décline en *espace d'initiative*, *champ d'expérience* et *horizon d'attente*, repris de Koselleck (1990) et de Ricoeur (1985), et qui peut se rapprocher de celui d'*agentivité*, (Emirbayer & Mische, 1998 ; Seixas, 1993). Le sujet permet en outre de traiter de la notion de *multiperspectivité*, puisque cette situation historique a été vécue, puis interprétée selon plusieurs points de vue (Hassani Idrissi, 2005 ; Heimberg, 2012).

Je commencerai par définir ces éléments de la pensée historique tels qu'ils sont conçus pour leur transposition didactique, puis je me questionnerai sur la manière dont les élèves parviennent à les mobiliser, afin de dépasser le sens commun. Pour cela, je me propose d'analyser certains échanges suscités par une séquence<sup>1</sup> d'enseignement sur les tontes, lors de sa passation dans deux classes du secondaire II<sup>2</sup>. Les leçons ont été observées dans le cadre d'un travail

- 
- 1 Par séquence, nous entendons une suite de documents, de sources et d'exercices constituant une unité thématique et dont la passation en classe peut durer de deux à huit ou dix périodes (de 45 minutes) environ. Réalisée par Henri Iselin, la séquence sur les tontes se trouve sur le site du Département de l'instruction publique genevois ; elle n'est pas en accès libre, mais à disposition de tou·tes les enseignant·es d'histoire du canton.
  - 2 Il s'agit d'une classe de 4<sup>e</sup> du collège, dernier degré de la filière gymnasiale, qui aboutit à la maturité générale donnant accès à l'université (équivalent de la Terminale en

de thèse sur la perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire à Genève (Opériol, 2018) ; je me fonderai aussi sur quelques entretiens menés avec des élèves.

Pour l'analyse de ce corpus, à l'exception du comptage des prises de parole des filles et des garçons, j'ai adopté une démarche qualitative. Par une lecture cursive, j'ai examiné comment s'expriment les représentations sociales et procédé ainsi à un repérage des opinions, des jugements de valeur, des stéréotypes de sexe, des approbations ou contestations des propos de l'enseignant-e, que ce soit sous forme de questions, de remarques ou de plaisanteries ; puis j'ai recherché les occurrences des *présents du passé*, qui apparaissent sous forme de diverses conceptualisations, de renvois à la rationalité des acteurs et actrices historiques, ainsi que de comparaisons avec le présent et de projections personnelles ou collectives dans le passé. Je cherche à savoir dans quelle mesure les élèves comprennent le système de genre et quelles sont les différences qui peuvent distinguer l'appropriation d'une telle thématique par les filles et par les garçons.

## **Enseigner les tontes de la Libération**

### **Un thème d'histoire du genre**

La période de la Libération a connu de façon spécifique un phénomène de tontes publiques de large ampleur. En France, entre 1943 et 1946, environ 20 000 femmes sont accusées de collaboration avec l'occupant allemand et tondues par leurs compatriotes (Virgili, 2000/2004). Cet évènement est interprété par l'historiographie du genre comme un acte de reconstruction de la domination masculine au sortir de la guerre. Dans le contexte français, le conflit a bouleversé le cadre des relations amoureuses et sexuelles, en mettant en présence des femmes et des hommes appartenant à deux nations ennemies. De plus, la défaite de 1940, l'Occupation et la collaboration, liées à un sentiment de déclin, ont été perçues comme « une faillite du masculin dont l'encerclement, la reddition, l'exode, le départ des prisonniers sont les manifestations les plus flagrantes » (Virgili, 2000/2004, p. 301). La masculinité a été mise à mal : « Les hommes ont traversé la guerre comme un lieu de souffrance et de frustration induites par leur conscience de genre, leurs conditions d'existence les mettant en contradiction avec les exigences culturelles de leur sexe » (Capdevila, 2002, p. 104). Les

---

France) et d'une classe de 3<sup>e</sup> de l'École de culture générale, filière menant aux Hautes Écoles des secteurs de la santé, du social et des arts.

tontes visent alors à rétablir la hiérarchie des sexes, à permettre « tout à la fois la réappropriation du corps des femmes, la reconstruction de l'identité nationale et la réassurance de l'identité virile » (Thébaud, 1992/2002, p. 55). Elles sont opérées majoritairement par des Résistants.

### **Le potentiel didactique de l'évènement**

Le concept de *présents du passé* est utilisé en didactique de l'histoire pour prévenir le biais téléologique ; il désigne le moment historique dans lequel est située l'action humaine. Ce concept est inspiré tout d'abord de Koselleck (1990), pour qui le temps historique résulte de la tension entre le *champ d'expérience* et l'*horizon d'attente* des acteurs et actrices : « C'est la tension entre l'expérience et l'attente qui suscite de façon chaque fois différente des solutions nouvelles et qui engendre par là le temps historique » (p. 314). Le *champ d'expérience* est constitué des évènements passés tels qu'ils ont été intégrés et peuvent être mémorisés. L'*horizon d'attente* est fait d'espoirs, de craintes, de souhaits, de volonté, de soucis, d'analyse rationnelle, de contemplation réceptive, de curiosité (p. 311). Ils se conditionnent mutuellement, et de façon variable selon les époques.

Les *présents du passé* se réfèrent également à l'usage que Ricoeur (1985) fait de ces deux concepts de champ d'expérience et d'horizon d'attente pour définir l'*initiative* dans le présent, une médiation entre les deux. « Une des fonctions de l'histoire à cet égard est de reconduire à ces moments du passé où l'avenir n'était pas encore décidé, où le passé était lui-même un espace d'expérience ouvert sur un horizon d'attente » (p. 329). Dans son analyse, Ricoeur évoque aussi la notion de circonstance, qui limite et situe l'initiative, ou puissance d'agir (p. 333).

Ces notions renvoient aux définitions de l'*agentivité*. Emirbayer et Mische (1998) soulignent les différentes orientations temporelles de l'action. Pour ces auteur-es, l'*agentivité* est

a temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its habitual aspect), but also oriented toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a capacity to contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment) (1998, p. 963).

La spécificité de l'action dépend de la façon dont les gens comprennent leur propre relation au passé, à l'avenir et au présent.

Il me semble pertinent d'envisager la transposition didactique du sujet des tontes sous l'angle de ces concepts. En effet, en plongeant les élèves dans le contexte de l'époque, la séquence cherche à leur faire comprendre l'espace d'initiative que les jours de la Libération ouvrent aux Résistants ; leur champ

d'expérience est marqué par la période qu'ils viennent de traverser, « en subissant un double traumatisme affectant les composantes nationale et virile de leur identité » (Capdevila, 2002, p. 103) et leur horizon d'attente consiste en la récupération de leur souveraineté et en la réassurance de leur identité virile. De même, l'objectif est de se représenter également l'espace d'initiative des femmes durant la guerre, de comprendre leurs relations avec l'occupant et leur agentivité, au sens où l'entend Brunet dans le chapitre suivant de cet ouvrage : « l'agentivité historique s'intéresse à la capacité d'action de groupes ou d'individus dans l'histoire, en tenant compte du contexte spatio-temporel et des contraintes liées aux dynamiques de pouvoir en présence » ; ainsi, celle des femmes tondues se manifeste dans les actes commis qui leur vaudront d'être tondues et qui sont à situer par rapport aux contraintes subies par le contexte spécifique de la guerre.

Eu égard à ces deux groupes d'acteurs et actrices, la séquence sur les tontes aborde en outre deux perspectives conflictuelles, par le biais de sources, qui révèlent une multiplicité de regards sur l'évènement, ceux des protagonistes de l'époque, des témoins, puis, dans les décennies ultérieures, des photographes, journalistes, écrivain-es, poètes et historien-nes. Les représentations des femmes tondues ont beaucoup évolué et la séquence demande de les classer en trois catégories : *la coupable*, *l'amoureuse* et *la victime*, selon trois figures définies par Desmarais (2006). Par l'étude de cette diversité de points de vue, il s'agit de canaliser les réactions des classes, souvent vives et antagonistes. L'hypothèse est que cette multiperspectivité des interprétations permettra la mise en discussion des diverses représentations des élèves.

## **Constats : des appropriations différenciées entre filles et garçons**

### **Des prises de parole féminines plus nombreuses**

Si l'on passe aux résultats de la recherche, sur le plan quantitatif d'abord, dans les cinq leçons observées, nous constatons que les filles prennent la parole 262 fois et les garçons 200 fois<sup>3</sup>. Cette participation féminine plus importante contraste avec les résultats des travaux sur le genre en sciences de l'éducation, qui mettent en évidence une proportion de prises de parole masculines plus importante (Collet, 2015). Relevons encore que, lors d'une leçon particulière, où la discussion dérive des tontes aux viols de guerre, puis à la prostitution (nous y reviendrons), la proportion est encore beaucoup plus frappante : 130 interventions féminines,

---

3 Ne sont comptées que les interventions portant sur le sujet.

contre 49 seulement pour les garçons. Les conclusions que l'on peut tirer d'un tel dénombrement sont évidemment limitées par le (petit) nombre de leçons de mon corpus. Toutefois, on peut faire l'hypothèse qu'un lien existe entre le sujet traité et l'implication des filles dans les échanges : celles-ci prennent davantage la parole quand apparaissent des femmes dans les contenus, et en particulier quand il s'agit de leur corps.

### Les réticences des garçons

Ensuite, l'analyse qualitative des interactions révèle tout d'abord un processus de minimisation de la gravité des tontes par les garçons, tandis que les filles soulignent le caractère choquant de l'évènement, le mettant même, comme ici, en parallèle avec l'apartheid :

- F1 :** Pour moi les cheveux, c'est un peu choquant quand même.  
**G1 :** Parce que les cheveux, ça pousse quoi, ça peut laisser aucune trace.  
**F1 :** Oui mais ça prend du temps.  
**F2 :** C'est choquant. Ça et l'apartheid.  
**G1 :** Oui c'est choquant, mais y a pire.<sup>4</sup>

Dans sa deuxième réplique, la fille 1 évoque le futur qui attend les femmes tondues (« ça prend du temps »), faisant allusion implicitement à leur horizon d'attente, obscurci par la stigmatisation dont elles vont faire l'objet suite au rasage de leur chevelure. En revanche, les garçons se remettent moins dans les présents du passé, mais euphémisent la situation, entre autres par le recours à l'humour : « C'est aussi la seule chose qu'on peut enlever sans découper un corps humain ! (*rires*) » ; le registre cinématographique du *gore* dédramatise le geste des tontes. Dans un autre passage, un garçon répond à l'enseignante qui demande pourquoi les hommes n'ont pas été tondu à la Libération : « Parce qu'ils sont déjà chauves ! (*rires*) ». En jouant sur le motif (supposé) comique de la calvitie, il donne une explication volontairement décalée par rapport aux enjeux réels de l'évènement, en sortant le geste des tondeurs de son contexte historique et de sa signification symbolique. Cette plaisanterie lui permet d'esquiver la réponse attendue, qui aurait dû évoquer d'une manière ou d'une autre la domination masculine ; on peut supposer qu'il cherche un moyen de contourner la violence de l'évènement, dans une attitude défensive. Cependant, l'enseignante ne se laisse pas dérouter par cette procédure d'évitement et, tout en préservant le climat de bonne humeur que la plaisanterie a instauré, elle

---

4 Leçon Camille 04.02.14. p. 12.

force l'élève à répondre sérieusement : « Parce qu'ils sont déjà chauves ? Ouais, d'accord. Mais les hommes de moins de 40 ans, on va dire ? (*rires*) ». Elle arrive à ses fins, puisqu'un autre garçon donne alors cette réponse pertinente :

C'est pas aussi plus dur de toucher à la dignité d'un homme, parce que les droits, enfin ils avaient plus de droits, plus de droits acquis. Et puis en plus, c'est aussi vrai qu'un homme tondu c'est pas du tout, c'est pas humiliant comme une femme.

Dans cette dernière intervention, nous pouvons remarquer une compréhension du champ d'expérience spécifique des femmes, différent de celui des hommes (« ils avaient plus de droits, plus de droits acquis »), et ainsi de la manière dont elles ont pu vivre l'évènement.

### Identification des filles aux femmes tondues

Le rapport des filles au sujet est davantage focalisé sur le point de vue des femmes tondues : « Enfin j'ai vraiment bien aimé, parce que j'aime bien comme ça nous concerne, en quelque sorte. Enfin, on se sent assez visées vu qu'on est aussi des femmes ». Cette focalisation apparaît aussi dans l'extrait ci-dessous. L'enseignante s'efforce de remettre les élèves dans les présents du passé. Elle fait référence au champ d'expérience des « quatre ans de guerre » pour faire comprendre la complexité de la situation.

- Ens :** Imaginez-vous, imaginez-vous à cette période, en fait. Voilà, vous avez fait quatre ans de guerre. Vous auriez été qui, en fait, dans cette foule, sur cette image ?
- F1 :** On aurait pu être autant les femmes qui la regardent que la tondue.
- Ens :** Ben, pourquoi ?
- F2 :** Ben parce que, enfin sur toutes les filles de la classe, il y en aurait peut-être une qui serait tombée amoureuse d'un Allemand, ou bien qui l'aurait fréquenté.

Les deux filles saisissent bien l'objectif de la question et invoquent la pluralité des expériences possibles des femmes françaises, révélant par là leur compréhension du concept d'espace d'initiative. Elles projettent « les filles de la classe » dans le contexte des années de guerre et se placent dans la perspective des tondues, ce qui leur permet de comprendre l'agentivité de ces actrices historiques ; on peut supposer ici que cet apprentissage est rendu possible par le fait que les femmes étudiées sont méconnues (l'un des leviers proposés par Marie-Hélène Brunet dans cet ouvrage) favorisant l'identification. Mais ce processus pousse parfois certaines à opérer un aplatissage temporel où elles perdent de vue la spécificité des circonstances et de l'espace d'initiative propre aux femmes françaises sous l'Occupation : « Je pense que toutes ou une grande majorité, on aurait pu avoir des relations avec des Allemands, ça aurait pu nous arriver à nous. Voilà, on traverse Genève en étant à moitié nue et puis plus de

cheveux ». Il aurait peut-être fallu donner aux élèves davantage d'informations sur le contexte de la guerre et insister sur les différences entre les époques pour que les présents du passé soient compris plus en profondeur. Il arrive aussi que la compréhension empathique conduise les élèves à porter un jugement :

Ben personnellement, je trouve que c'est un peu exagéré ce qu'ils ont fait. Je ne sais pas, cela me fait un peu de peine de voir cela, parce que cela aurait pu arriver à nous aussi. Et la plupart des femmes, elles sont peut-être amoureuses, donc ce n'est pas aussi leur faute, parce que l'amour, parce que l'amour ce n'est pas quelque chose qu'on choisit.

L'affinité avec les tondues entraîne une décontextualisation de l'évènement, mais permet aussi une intelligibilité du système de genre : « Quand je vois tout ce qu'elles ont dû subir, oui, ça me révolte, parce que je me dis : c'est tout simplement parce qu'on est des femmes qu'on subit des choses que les hommes ils subissent pas ». Dans un entretien, une autre fille se réfère aussi implicitement à l'agentivité des femmes, en distinguant l'échelon personnel des enjeux nationaux : « c'était des ennemis, mais c'était les ennemis de la patrie, pas forcément leurs ennemis à elles ». On peut y voir aussi une allusion au champ d'expérience des Françaises, dont les contacts avec l'Occupant ne sont pas forcément conflictuels. Autre occurrence d'une telle appropriation, l'élève ci-dessous explique le choix de la prostitution comme étant déterminé par les difficultés de l'Occupation :

**F :** Ben parce qu'en fait elle admet, tout simplement, que... enfin oui, enfin 'J'avais pas d'autres moyens'. 'Fallait bien vivre'<sup>5</sup>. [...] Et après ben je pensais que c'était plus en relation avec les excès de la Libération.

**Ens :** Donc la femme est plutôt comme une victime euh...

**F :** Parce que là elle est pas vraiment victime... enfin si, elle est toujours une victime mais c'est plus... on n'est pas en train de l'accuser... enfin c'est pas une héroïne, parce qu'on n'est pas en train de l'accuser de quelque chose qu'elle n'a

---

5 Ces citations sont tirées du texte suivant que la classe est en train de lire : « Elle comparut donc devant ses juges brassardés. Ils l'interrogèrent sans ménagement : « On dit que votre bistrot a été pendant deux ans le déshonneur de la Paillette. Que vous receviez les Boches à toute heure du jour et de la nuit. - Je n'ai pas été la seule ! Quand je regarde autour de moi, j'en vois plus d'un qu'a fait de même.- Citez des noms ! - Je ne suis pas une dénonceuse. - Bref : on vous accuse de vous être prostituée à l'ennemi. - Fallait bien vivre.- N'avez-vous donc aucun sentiment de dignité ? Aucun patriotisme ? - Je vais vous dire, Messieurs les Juges. Mon cœur est français. Aussi français que le vôtre, sans vouloir vous offenser. Mais mon Casino est international » (Jean Anglade, Les permissions de mai, Paris, Julliard, 1981, p. 207, dans Desmarais, 2006, p. 65).

pas fait. Elle la voulait et moi je pense que c'est plus quelque chose qui est en relation avec... les événements par rapport à la Libération.

**Ens :** Donc c'est un peu comme la question que tu avais avant : cette espèce de victime consentante, quelque part, hein ? Elle l'a fait malgré elle. [...]

**F :** Mais en fait depuis 1914 on appelait ces femmes des coupables mais après, le mot coupables, il s'est transformé en victimes, donc tout le temps elles peuvent être les deux ou... ?

**Ens :** Très bonne question.

En spécifiant « elle la voulait », l'élève restitue la part d'indépendance que suppose le choix de cette Française interrogée par ses juges, et elle souligne une des dimensions fondamentales de l'agentivité, l'intentionnalité (Bandura, 2001) ; elle sort ainsi les tondues du rôle de victimes passives et évite un des sept obstacles à la compréhension de l'agentivité des femmes dans l'histoire définis par Brunet dans le chapitre suivant, et développés plus largement dans sa thèse (2016) : la victimisation. L'enseignante enchaîne alors en résolvant l'opposition en une seule expression, celle de « victime consentante ». Nous comprenons qu'elle ait envie de complexifier l'explication. Dans l'intervention suivante, on voit que la fille a bien compris qu'avec le passage du temps, le regard rétrospectif de l'histoire (ou de la mémoire) permet de dépasser les jugements de valeur et donne ainsi toute son épaisseur à l'espace d'initiative des acteurs et actrices historiques.

### **Des conceptions différenciées du consentement**

Dans l'une des leçons observées, la discussion glisse sur le thème du viol, suggéré par le contexte de la guerre et par l'hypothèse qu'émet un élève à propos de l'enfant que la femme tient dans ses bras sur la photo de Capa<sup>6</sup>. Il se demande s'il s'agit d'un enfant issu d'un viol (ce qui n'est en réalité pas le cas).

---

6 <https://tonduechartres.wordpress.com/2009/11/29/la-photo-de-la-honte/> (consulté le 10 mai 2019).



**Figure 10.** Robert Capa, « La tonduie de Chartres »

Comme le débat se développe sur la question du consentement, l'enseignante évoque l'ouvrage *Une femme à Berlin* de Marta Hillers (2006)<sup>7</sup> et explique que « pour se protéger d'éventuels viols, elle s'est laissée volontairement violer par un homme qui l'a protégée des autres hommes ». Les élèves débattent alors pour savoir jusqu'à quel point, dans un cas comme celui-ci, la femme était consentante et jusqu'à quel point les circonstances de la guerre annihilent l'idée même de consentement.

- F1 :** Mais Madame ? ça peut pas être du viol, si elle s'est un peu laissée faire quand même ?
- F2 :** Mais un petit peu quand même
- F1 :** Est-ce qu'on peut appeler ça viol ?
- F3 :** Oui, mais si...
- F2 :** C'est vrai qu'elle l'a voulu mais...
- F4 :** Elle a choisi.
- F1 :** Elle était consentante quand même.
- F2 :** Elle a pris le moins pire.
- G :** Mais bien sûr...
- F4 :** Mais de toute manière elle est violée, donc euh...

---

7 Cet ouvrage est le témoignage autobiographique d'une jeune Allemande qui relate la chute de Berlin lorsque la ville tombe aux mains des Soviétiques en 1945. Elle décrit la vie quotidienne de Berlinois et surtout des Berlinoises, qui, dans le chaos de la débâcle allemande, ont été massivement violées par les soldats russes.

Seules les filles interviennent, en discutant du contexte de violence et de terreur qui a conduit cette femme à consentir à des relations avec un soldat russe, pour se protéger des autres. La discussion mobilise fortement les concepts d'espace d'initiative et de champ d'expérience (« de toute manière elle est violée »), même s'ils n'apparaissent pas explicitement. Puis une élève fait une comparaison avec la prostitution pour interroger autrement la notion de consentement. Les garçons reviennent dans la discussion, après plus de quatre minutes de silence. L'un d'eux estime que les prostituées sont consentantes. Un autre avance l'idée qu'on a toujours le choix et qu'on peut toujours trouver le moyen de se disculper. Dans une attitude défensive, l'un d'eux fait même une comparaison avec les gardiens des camps nazis :

Mais par exemple si on prend les gardiens des camps nazis, comme ça, ceux qui disaient de nouveau qu'ils avaient pas eu le choix, est-ce que là ils sont aussi innocents ? Parce que... ils ont fait ça pour se protéger.

Au début, les filles sont partagées sur la question, mais peu à peu on n'entend plus qu'une seule opinion : « Moi je pense que les prostituées elles peuvent tout à fait se sentir violées. [...] Du moment qu'on n'a pas envie, je pense que c'est un viol ». Dans ces échanges résonne l'écho du débat actuel sur la prostitution<sup>8</sup>. Les prises de position sont distribuées selon les sexes : les garçons la voient plutôt comme l'expression de la liberté de disposer de son corps, tandis que les filles ont davantage une position abolitionniste<sup>9</sup>. On peut se réjouir des liens qui sont tissés avec le présent et de la libre expression d'avis divers : on touche ainsi les finalités d'éducation à la citoyenneté, au débat démocratique, à la formation du jugement que vise la discipline (Lautier, 2001, p. 188). Toutefois, on court aussi le risque, propre à toute comparaison en histoire, de perdre de vue la spécificité des contextes et de déshistoriciser la réflexion : le cas de Marta Hillers, vu les conditions dans lesquelles s'inscrit son expérience, est-il comparable à l'activité professionnelle des travailleuses du sexe, de façon générale ? La possibilité

---

8 Débat qui oppose les tenant-es de l'abolition aux partisan-es d'une réglementation, avec des solutions juridiques différentes selon les contextes et des mesures vivement discutées, comme la suppression du délit de racolage, la mise sur pied d'un accompagnement pour sortir de la prostitution, ou la poursuite pénale des clients.

9 Pour les abolitionnistes, l'idée essentielle est que le corps ne doit pas être une marchandise ; la prostitution est vue comme une domination masculine, comme une violence contre les femmes, pratiquée non par choix mais par nécessité. À l'inverse, les règlementaristes remettent au centre du débat la volonté des prostituées et considèrent que le corps appartient à l'individu, qui en fait ce qu'il veut.

(controversée) d'user du concept de consentement dans ces deux situations suffit-elle à justifier la comparaison ? Tout en laissant discuter les élèves, il serait peut-être important que l'enseignante en montre plus clairement les limites.

## Conclusion

Ainsi, les tontes donnent lieu à une appropriation des savoirs différenciée entre les sexes. On peut supposer que si les garçons interviennent moins, c'est qu'ils ne veulent en quelque sorte pas s'aventurer sur un terrain qui leur apparaît plutôt comme celui des filles ; cette manière de ne pas se sentir directement impliqués serait-elle une manifestation de la domination masculine ? S'ils minimisent les faits, c'est qu'ils sont gênés par la mise en évidence d'un tel usage de leur pouvoir par les hommes. L'intérêt qu'expriment les filles et les opérations spontanées d'historicisation qu'elles effectuent sont sans doute liées à une plus grande indépendance à l'égard du genre. En effet, comme le montre Marro (2012), « le degré d'emprise du genre » (p. 66) semble moindre sur les filles que sur les garçons. Elles auraient une plus grande capacité à prendre de la distance par rapport aux savoirs de sens commun sur la différence des sexes, et, par conséquent, leur sensibilité aux inégalités, invisibilisées par ces croyances naturalistes, serait plus vive. Par ailleurs, se sentant plus concernées par l'histoire des femmes, elles se remettent davantage dans les présents du passé des actrices, avec une compréhension parfois fine de leur agentivité ; elles construisent donc peut-être mieux les concepts de champ d'expérience, d'horizon d'attente et d'espace d'initiative.

Ces représentations différentes entre filles et garçons achoppent en particulier sur l'idée de consentement, un concept (Fraisie, 2007/2017 ; Mathieu, 1985) qui apparaît comme opérant pour faire réfléchir les classes au système de genre et à ses manifestations oppressives dans des situations historiques précises. Il faut toutefois s'interroger sur la manière de le mobiliser. En effet, laisser les élèves discuter des tontes, les autoriser à filer la comparaison avec un problème sociétal du présent sans brider les échanges permet, comme nous l'avons constaté, de thématiser des enjeux actuels liés à la sexualité et de mettre en évidence la pluralité et la conflictualité générée des visions ; on pourrait voir une contribution à l'éducation à la sexualité. Mais se pose alors la question des risques de dérapage possibles, les enseignant-es d'histoire n'ayant pas été formé-es spécifiquement sur ces questions. On voit poindre les deux écueils propres aux questions socialement vives : les dérives relativiste et normative (Legardez, 2006). En effet, premièrement, le glissement du passé au présent, le passage d'une situation objectivée par son historicisation à une question actuelle sensible, controversée et délicate pour l'intimité des élèves, pourrait

facilement donner lieu à une indistinction entre opinions et savoirs et à l'expression de propos sexistes et menaçants pour les autres élèves, comme la banalisation du viol ; deuxièmement, le risque est de définir les pratiques sexuelles sous l'angle de la morale. On passerait ainsi à côté de l'objectif de la séquence, qui est d'identifier les mécanismes de domination et les rapports de genre inégaux qu'ils ont créés dans le passé, et qu'ils créent encore aujourd'hui.

**Deuxième partie :**  
**Introduire les problématiques du genre**  
**dans la formation didactique à l'enseignement**



Marie-Hélène BRUNET

## **Construction d'un dispositif de formation pour réfléchir au genre à l'aide de la fiction historique**

Dans la course aux Oscars et aux Golden Globe de 2019 se retrouvait le film *Vice* relatant les années Bush-Cheney à la Maison blanche. De nombreuses critiques ont vanté les multiples qualités du film, mais Odile Tremblay, dans le journal *Le Devoir*, invite les cinéphiles à observer ce biopic au-delà de ses mérites cinématographiques. Elle relève ainsi que Condoleezza Rice, femme ayant occupé les postes les plus prestigieux du cabinet durant les années Bush-Cheney, est reléguée dans le film à un rôle extrêmement secondaire, voire fantomatique. Les principaux conseillers masculins y paraissent quant à eux forts, agissants et puissants. La journaliste écrit ainsi :

Parions que le cinéaste scénariste Adam McKay n'a pas vu qu'il effaçait Condoleezza Rice au profit des hommes du président. Peut-être même coupa-t-il certaines de ses scènes au montage plutôt que d'autres, sans savoir pourquoi, tant ces réflexes primaires surgissent à l'aveugle. Le sexisme endémique, c'est aussi ça : une substance souterraine, occulte, qui avance masquée. Il repose sur le malaise masculin par rapport aux femmes de pouvoir avec envie de les renvoyer presto à l'ombre. Bientôt, ces recalées du boys' club à l'écran se font balancer par la postérité. En leurs zones d'ombre, tous ces automatismes de misogynie mal identifiés. (Tremblay, 2019)

Ces « zones d'ombre », celles qui écartent ou stéréotypent les femmes dans la fiction, sont étudiées dans plusieurs recherches en éducation aux médias (Friesem, 2016) ou en didactique du français (Dionne, 2019). Mais qu'en est-il en didactique de l'histoire ? Des résistances surgissent dès qu'est invoqué le genre dans l'analyse des récits historiques. La crainte du présentisme est toujours là, en toile de fond : comment une œuvre de fiction peut-elle faire une place aux femmes alors que plusieurs semblent croire qu'« il n'y a pas tant de femmes que ça dans l'histoire » (Barton, 2011, p. 7, traduction libre) ?

Afin de déconstruire ce type de représentation, il est impératif de questionner les dynamiques de pouvoir qui ont permis et permettent encore d'éclipser les contributions des femmes à l'histoire (Dumont, 2014, 2016 ; Efthymiou, 2007 ; Opériol, 2014 ; Scott, 1986). Il y a ici un double défi : il faut à la fois développer des habiletés d'analyse critique des œuvres de fiction en plus de soutenir la compréhension des mécanismes androcentriques qui limitent la compréhension de l'agentivité des femmes dans l'histoire.

Le présent chapitre détaille un dispositif didactique à visée de formation combinant la fiction historique au genre comment outil didactique. Ce dispositif a pour objectif d'exposer les constructions genrées afin de permettre aux futur-es enseignant-es d'explorer les questions reliées au genre en histoire et de les encourager à faire une place à celles-ci dans leur propre enseignement. Une pédagogie féministe sous-tend donc nos intentions puisque nous souhaitons une « transformation des savoirs [à travers] un processus non seulement éducatif, mais aussi politique (féministe) » (Lampron, 2016, p. 169).

Les résultats de deux recherches préalables sur l'usage combiné du genre et du manuel scolaire en contexte scolaire (Brunet, 2016) et en contexte de formation (Brunet & Demers, 2018) sont (re)convoqués ici à nouveau titre. Nous explorerons dans un premier temps les contraintes particulières de l'usage de la fiction historique et du genre en classe d'histoire. Puis, dans un deuxième temps, nous détaillerons une grille d'analyse basée sur le concept d'agentivité historique. Celle-ci permet d'initier les discussions sur le genre à partir des œuvres de fiction historique. Finalement, des étapes plus concrètes pour utiliser la grille seront proposées afin d'explicitier les possibilités de formation.

## **Genre et fiction, considérations théoriques et propositions conceptuelles**

### **La fiction historique comme outil en classe**

Les œuvres de fiction historique de différentes natures font partie des multiples usages publics de l'histoire. Elles offrent une expérience affective et parfois même « immersive », qui résonne plus qu'un récit traditionnel. Nombreux-ses sont les enseignant-es d'histoire qui décident par conséquent de tirer profit du potentiel motivationnel de ces ressources. Le film historique est certainement le plus exploité (Boutonnet, 2017), mais le roman historique est aussi parfois objet d'étude (Dionne, 2019). Si le jeu vidéo est encore peu utilisé directement en classe, il fait partie de l'univers médiatique de nombreux-ses adolescent-es. La bande-dessinée, le roman graphique, la musique, la poésie, les arts visuels, le patrimoine bâti prennent aussi souvent appui sur l'histoire et sont parfois présents en classe. Récemment, un collectif québécois a mis en lumière ces diverses formes de récits profanes de même que les tensions inhérentes à leur usage didactique (Éthier, Lefrançois & Joly-Lavoie, 2018).

En didactique de l'histoire, les opérations intellectuelles associées à la pensée historique (Seixas & Morton, 2013) ont été largement documentées dans les dernières décennies, et les propositions théoriques et pratiques liées spécifiquement

à la fiction historique se multiplient (Éthier *et al.*, 2018). Ces dernières cherchent le plus souvent à accompagner le personnel enseignant et les élèves dans le développement d'habiletés de distanciation et de contextualisation critiques des œuvres fictionnelles. Néanmoins, la transposition réelle dans les salles de classe est encore peu visible : une grande majorité d'enseignant-es se limite toujours au caractère illustratif des ressources, délaissant l'analyse plus poussée (Sasseville & Marquis, 2015).

Les travaux de Heimberg (2007) insistent sur la nécessité de différencier les temporalités multiples lorsqu'il est question de fiction historique. Le didacticien propose donc d'interroger trois couches interprétatives : le temps représenté, soit le contexte historique dans lequel se déroule la trame narrative ; le temps représentant, qui implique de contextualiser l'époque de création de l'œuvre et, finalement, le temps de réception, relié au moment de visionnement et aux positionnalités des consommateurs-rices de l'œuvre. Ce questionnement essentiel sur les temporalités permet de rappeler qu'« une œuvre nous informe bien davantage sur le temps de sa production que sur celui qu'elle donne à voir par sa thématique et sa narration » (Heimberg, 2007, p. 56). Ainsi, interroger les représentations du féminin et du masculin dans les œuvres de fiction historique implique de considérer les différences entre les trois temporalités dans les rapports de pouvoir hommes-femmes et de comprendre les continuités et les changements dans la construction des rapports hiérarchiques entre les sexes. Il est toutefois impossible de réfléchir à ces aspects de manière pratique sans considérer la place réservée au genre en didactique de l'histoire et dans les curricula.

### **L'intégration du genre en classe d'histoire**

Notons d'emblée que les recherches récentes pointent une compréhension très limitée du rôle des femmes et des dynamiques de genre dans l'histoire par les élèves (Brunet, 2016 ; Colley, 2015) et par les personnes enseignantes (Monaghan, 2014 ; Scheiner-Fisher & Russell, 2015).

À ce titre, il faut souligner que les enseignant-es qui décident d'aborder ces éléments en classe d'histoire s'écartent des programmes de formation, ou, du moins, élargissent leur portée. Au Canada, l'intégration du genre comme grille d'analyse historique (Scott, 1986) dans les programmes d'histoire destinés aux écoles est extrêmement limitée sinon absente (Brunet, 2016). Les apparitions des femmes – brèves et dénuées de contextualisation, surtout pour la période contemporaine – se limitent aux mouvements féministes ; eux-mêmes étudiés sans souci de la durée, en dehors de toute analyse intersectionnelle et sans

lien avec le genre comme catégorie d'analyse historique (Moisan, Brunet & St-Onge, 2019).

L'analyse des œuvres de fiction en classe en fonction des codifications genrées et de l'agentivité différenciée pourrait-elle aider à pallier ces difficultés ? Le problème est complexe : d'une part, les femmes sont sous-représentées dans les œuvres de fiction historique (Scheiner-Fisher & Russell, 2012) et d'autre part, la représentation de leur agentivité est souvent anachronique ou passive (Dumont, 2016). S'il demeure difficile de mesurer réellement les impacts des images et des récits sur la reproduction des stéréotypes (Lignon, 2016), il est possible d'émettre l'hypothèse que les œuvres de fiction de nature historique peuvent influencer la manière même de concevoir l'histoire, et plus particulièrement ce qui est considéré comme « important » ou non dans l'histoire (Seixas & Morton, 2013).

Certaines recherches s'intéressant au potentiel combiné de la fiction historique et du genre en classe d'histoire tendent à inciter l'enseignant-e à choisir spécifiquement les œuvres en fonction de leur intégration exemplaire des personnages féminins (Marcus & Monaghan, 2009 ; Plenge, 2003 ; Scheiner-Fisher & Russell, 2012)<sup>1</sup>. De même, Plenge (2003) explique les répercussions positives sur des adolescentes afro-américaines du visionnement de films historiques dont la trame est centrée sur l'histoire de femmes racisées. Or, si ces propositions sont louables, elles sont aussi limitées. D'abord, le nombre d'œuvres, particulièrement de fictions historiques, faisant une place de choix aux femmes, n'est pas si grand, surtout si on se limite à des œuvres qui touchent spécifiquement les contenus des programmes scolaires. Ensuite, il serait dommage de ne pas amener les élèves à relever les constructions de genre même lorsque les œuvres sont androcentriques. Le genre est perceptible lorsque l'on décide consciemment d'y porter attention. Évidemment, pour ce faire, il faut des formations sur le genre, y compris en didactique disciplinaire. Dans la prochaine section, nous expliquons les balises théoriques qui pourraient servir de base à une telle formation.

## **L'agentivité historique**

L'utilisation du concept d'agentivité historique lors de formations en didactique de l'histoire est l'une des avenues possibles pour parvenir à complexifier

---

1 Ces recherches suggèrent l'usage du Test de Bechdel dans le choix des films. Un film doit répondre à trois critères afin de réussir le Test de Bechdel : 1) le film doit inclure deux personnages de sexe féminin nommés ; 2) ces deux femmes doivent dialoguer à au moins une occasion dans le film ; et 3) leur discussion doit porter sur autre chose que sur les hommes (Sheiner-Fisher & Russell, 2012).

des récits historiques souvent simplistes (Brunet & Demers, 2018). Le concept d'agentivité historique s'intéresse à la capacité d'action de groupes ou d'individus dans l'histoire, en tenant compte du contexte spatio-temporel et des entraves liées aux dynamiques de pouvoir en présence ; il n'est donc pas simplement synonyme de libre-arbitre (Colley, 2015). L'agentivité, qu'elle soit individuelle ou collective, dépend ainsi des motivations, des capacités et des valeurs individuelles et collectives et sa compréhension ne peut faire abstraction d'une analyse historique permettant de situer l'initiative, la résistance ou le dépassement des contraintes<sup>2</sup>. La compréhension de l'agentivité historique des femmes peut certainement constituer une porte d'entrée vers une analyse des constructions socio-historiques du « masculin » et du « féminin » créant des rapports de pouvoir hiérarchiques (Scott, 1986).

Dans le cadre de la thèse doctorale (Brunet, 2016), nous avons développé, à partir d'une recension d'écrits sur l'agentivité historique, une liste d'obstacles à la compréhension de l'agentivité des femmes dans les récits historiques. Ces obstacles se retrouvent dans la colonne gauche du tableau 6. Pour les besoins du présent chapitre, sept obstacles ont été conservés, et associés, en miroir, à des leviers, qui permettent d'identifier des œuvres ou des éléments de l'œuvre offrant une agentivité exemplaire aux femmes dans l'histoire (Brunet, 2020). Au regard des explications théoriques au fondement des liens entre ces obstacles et ces leviers (Brunet, 2016, 2017, 2020), nous avons établi une liste de questions qui accompagnent l'analyse critique des œuvres de fiction historique en fonction de l'agentivité. Nous présentons aussi ces questions dans le tableau 6 en les associant aux obstacles et leviers dont ils soutiennent l'analyse<sup>3</sup>.

---

2 Voir aussi le chapitre de Valérie Opériol, dans le présent ouvrage, qui utilise le concept de présents du passé, afin de permettre aux élèves d'envisager l'agentivité des femmes lors de l'étude des toiles de la Libération.

3 Si nos questions s'intéressent principalement aux rôles des femmes dans les récits, rien n'empêche l'enseignant-e de poser le même type de questions en se penchant sur les modèles masculins présents dans les œuvres de fiction afin de faire ressortir le fait que les constructions genrées touchent aussi les masculinités (Dionne, 2019). De même, certaines questions peuvent exiger des recherches supplémentaires afin de vérifier et de contextualiser les événements présentés dans l'œuvre.

**Tableau 6.** Obstacles et leviers à l'agentivité et questions associées

Obstacles	Leviers
1. Grands personnages	1. Personnages méconnus
<p>Qui sont les personnages historiques réels principaux présents dans l'œuvre ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les connaissiez-vous préalablement ? Aurait-il été possible de mettre en scène des personnages moins connus ? (Obstacle 1)</li> <li>• Si ces personnages sont méconnus, pourquoi pensez-vous qu'ils font l'objet de l'œuvre ? (Lever 1)</li> <li>• Si ces personnages sont de sexe féminin, qu'est-ce qui explique qu'elles occupent dans cette œuvre une place plus importante que dans les récits traditionnels et dans une bonne part des récits de fiction historique ? (Lever 1)</li> </ul>	
2. Périodisation fixe	2. Contexte dans la durée
<p>L'œuvre s'intéresse à quel évènement ou à quelle période historique ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fait-elle place à une compréhension du contexte préalable ? (Lever 2)</li> <li>• Des femmes étaient-elles actives durant cette période, cet évènement ? L'œuvre leur fait-elle une place ? (Lever 2)</li> <li>• Retrouve-t-on souvent le même type d'évènements dans les œuvres de fiction historiques que vous connaissez ? (Obstacle 2)</li> </ul>	
3. Entité impalpable	3. Action collective
<p>L'œuvre démontre-t-elle que les changements historiques sont l'œuvre d'actions individuelles ou collectives ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel rôle l'œuvre accorde-t-elle aux institutions (État, législations), aux idéologies (ex : féminisme) ou au changement des mentalités ? (Obstacle 3)</li> <li>• Les luttes sociales sont-elles visibles dans l'œuvre ? (Lever 3)</li> </ul>	
4. Récit téléologique	4. Contraintes réalistes
<p>L'œuvre tend-elle à représenter l'histoire comme une évolution toujours positive ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'histoire y semble-t-elle une simple marche vers le progrès ? (Obstacle 4)</li> <li>• Peut-on voir les obstacles qu'ont dû affronter les femmes, les échecs qu'elles ont subis et les contraintes qui pesaient sur elles en fonction du contexte historique ? (Lever 4)</li> <li>• Les actions des personnages féminins du film sont-elles réalistes considérant le contexte historique représenté ? (Lever 4)</li> </ul>	
5. Victimisation	5. Résistance
<p>Quels rôles occupent les femmes dans le récit ? Les femmes représentées dans l'œuvre sont-elles agissantes ou passives ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sont-elles toujours sous la tutelle des hommes, sauvées par des hommes, aidées par des hommes ? (Obstacle 5)</li> <li>• Tentent-elles de résister ou de se révolter, et si oui, de quelle manière ? (Lever 5)</li> </ul>	
6. Homogénéisation	6. Représentation hétérogène
<p>L'œuvre offre-t-elle des portraits de femmes et des rôles de femmes diversifiés dans l'histoire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui sont les exclu-es et pourquoi ? (Obstacle 6)</li> <li>• Les rôles des personnages masculins sont-ils plus diversifiés ? (Lever 6)</li> </ul>	

**Tableau 6.** Suite

7. Idéalisation	7. Personnages non stéréotypés
<p>Les femmes représentées dans l'œuvre correspondent-elles à des visions idéalisées, voire stéréotypées de la féminité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semblent-elles se conformer aux attentes sociales de l'époque (vestimentaires, comportementales, etc.) ? (Obstacle 7)</li> <li>• Quels éléments chez les personnages du film sont en opposition aux normes genrées de l'époque représentée ? (Lever 7)</li> </ul>	

Ces diverses questions ne peuvent être utilisées sans préparation préalable et sans ancrer les discussions dans une démarche plus structurée. Tout comme l'utilisation d'un outil comme le Test de Bechdel (voir Brunet, 2020), un projet didactique visant à combiner l'étude de la fiction historique et du genre exige une préparation. Ainsi, si les questions proposées permettent de questionner à la fois les représentations genrées et les couches de temporalité (Heimberg, 2007), les formatrices et formateurs ne peuvent les utiliser en vase clos ou sans prendre en considération plusieurs aspects didactiques. Les questions s'insèrent donc dans un dispositif didactique souple (voir la section suivante) permettant d'établir les balises des discussions de même qu'une procédure suggérée au travers d'étapes spécifiques.

## Étapes de la formation

Déconstruire les récits de fiction exige de nombreuses étapes et peut soulever des résistances. Questionner les constructions sociales genrées engendre parfois des contestations : on touche aux représentations très fortement ancrées qui structurent la vie personnelle et sociale (Léchenet, 2016 ; Léchenet *et al.*, 2016). Friesem (2016) souligne ainsi que des élèves ne réagissent pas toujours de manière enthousiaste à l'idée de critiquer les œuvres de fiction. Elles et ils peuvent sentir qu'on critique ainsi leurs goûts et, par conséquent, se braquer. Ainsi, il peut être pertinent, pour éviter une résistance au départ, de commencer l'exercice par des œuvres moins connues.

Les lignes qui suivent décrivent des étapes envisagées pour aborder les œuvres en classe (une recherche collaborative est d'ailleurs en cours). Ces étapes, vécues à la formation à l'enseignement, peuvent ensuite être adaptées à un contexte de classe. Elles sont en partie inspirées et adaptées de Lignon (2016).

– Choisir les œuvres

En premier lieu, il peut être utile de faire appel à des ressources scientifiques, provenant de différents champs, tant des didactiques que des études féministes ou des études cinématographiques, entre autres. Quelques exemples sont présentés ici, sans aucune prétention d'exhaustivité, un tel travail de recension des écrits pouvant faire en lui-même l'objet d'une recherche.

Pour le roman historique, on peut penser au travail de Dionne (2019) sur les représentations de la masculinité dans des fictions historiques. Ferrier (2016) propose quant à lui une analyse de certaines fictions historiques s'adressant spécifiquement à un public féminin. Son étude met en lumière les diverses stratégies commerciales utilisées par les maisons d'édition. Du côté des bandes dessinées et romans graphiques, Honorez (2012) s'est penché sur les représentations de genre dans des BD québécoises. Lindberg (2012) a étudié de quelle manière des bédéistes suédoises proposent des récits féministes et postcoloniaux. Pour le film historique, O'Meara (2016) propose une analyse du *désempowerment* des femmes à travers plusieurs exemples. Finalement, une analyse fort éclairante de Laprise (2018) questionne les liens tendus entre genre, fiction historique et jeux vidéos. Accompagné-es par ces ressources, les personnes formatrices sont mieux à même de choisir et d'analyser les œuvres de fiction à présenter.

– Questionner le rapport au récit et contextualiser l'œuvre

Après avoir sélectionné les œuvres, il apparaît impératif de réfléchir aux frictions entre histoire et fiction (Éthier, Lefrançois & Joly-Lavoie, 2018). C'est ainsi le moment de contextualiser l'œuvre, tant son contexte de production que l'époque ou l'évènement qu'elle prétend dépeindre (Heimberg, 2007). Pour plusieurs œuvres fictionnelles, on trouvera facilement avec une recherche en ligne des réceptions critiques, tant des milieux artistiques que du public ou du monde historien, qui peuvent alimenter la réflexion (Boutonnet, 2017).

Révéler le genre par une pratique guidée, collaborative ou autonome

C'est à cette étape que le concept d'agentivité historique trouve toute son utilité. Les questions se trouvant dans une section précédente du présent chapitre servent de base pour interroger les représentations genrées. On peut procéder ici par discussion en groupe-classe ou encore avoir au préalable choisi quelques extraits sur lesquels les participant-es travaillent. À cette étape, il est essentiel qu'elles et ils soient dans l'action, découvrent et réfléchissent. Le chapitre de Valérie Opériol (dans cet ouvrage) démontre à quel point les discussions sur les questions du genre sont fructueuses et viennent combler un réel besoin. De

même, le chapitre de Martine Vinson et Ingrid Verscheure, celui de Ingrid Verscheure et Carine Barale et celui de Claire Debars du présent ouvrage collectif, par leur application du concept de positionnement de genre épistémique, peuvent favoriser la prise de conscience, chez les formatrices et les formateurs, des aspects genrés qui ressortent lors des discussions. Ce concept serait par ailleurs éclairant, lors des analyses faisant suite à notre recherche collaborative en cours, afin d'examiner les réactions de nos participant-es, enseignant-es et élèves.

### Reconstruire un récit plus juste

Cette dernière étape peut elle aussi prendre plusieurs formes. On peut par exemple demander aux futur-es enseignant-es de proposer un scénario alternatif à l'œuvre, d'y intégrer une perspective plus large offrant davantage d'agentivité aux femmes, d'ajouter un personnage féminin et de décrire son rôle, etc. Le plus important ici, c'est qu'il y ait une réécriture visant un récit plus juste (Brunet & Demers, 2018).

## Conclusion

Il faut réitérer le caractère fondamental de l'intégration des perspectives et des études sur le genre à la formation à l'enseignement. Sans celle-ci, il est peu probable que le personnel enseignant incorpore cet angle d'analyse, pourtant si primordial, à ses choix didactiques. En effet, les enseignant-es semblent à l'aise avec les attentes curriculaires et répondent au mandat qui leur est donné ; or, ce dernier est encore loin de faire une place équitable à l'analyse de genre (Moisan *et al.*, 2019 ; Monaghan, 2014). Même lorsque des personnes enseignantes déclarent intégrer ces questions à leurs cours, des recherches démontrent que cet enseignement tend encore à renforcer les stéréotypes (Scheiner-Fisher & Russell, 2015). Une étude suisse (Opériol, 2014) souligne toutefois qu'au travers d'une formation, des enseignant-es d'histoire ont pris conscience de l'invisibilisation quasi-systématique des femmes dans les programmes, et que la formation a mené à la matérialisation d'initiatives dans les institutions scolaires.

Somme toute, il faut outiller les enseignantes sur la perspective du genre. Nous avons proposé dans ce chapitre quelques pistes pour amorcer ce projet. Au moment d'écrire ces lignes, nous avons entamé une recherche collaborative auprès de quatre enseignant-es d'histoire en contexte canadien francophone dont les résultats se trouveront dans des publications subséquentes. Révéler les

« zones d'ombres » et donner une agentivité plus importante aux femmes dans l'histoire enseignée doit venir d'une volonté concertée des actrices et des acteurs en éducation. Comme Porhel (2016), souhaitons que « la rareté des études de didactique de l'histoire appliquées à l'enseignement du genre » (p. 171) soit rapidement chose du passé.

Souha ELANDOULSI & Chantal AMADE-ESCOT

## **Cécité didactique des stagiaires et de leur formatrice au regard de la mixité en EPS en Tunisie : études de cas lors du stage de préparation professionnelle**

### **Cadre et problématique de la recherche**

Dans ce chapitre, la problématique « genre et didactique » est abordée en tant qu'enjeu de formation lors des « stages de préparation professionnelle » à l'enseignement de l'Éducation physique et sportive (EPS) en Tunisie. La visée est de rendre compte de la manière dont les questions de mixité sont prises en considération dans la formation didactique de terrain à partir d'études de cas de stagiaires de 3<sup>e</sup> année de licence, encadré-es par une même formatrice universitaire se déclarant sensible à la question de la mixité.

La première auteure de cette contribution – elle-même impliquée dans la formation universitaire des futur-es enseignant-es d'EPS en Tunisie – est à l'origine de cette recherche exploratoire. L'étude porte sur l'observation des pratiques didactiques d'une étudiante et d'un étudiant lors de leur stage en responsabilité. Elle s'appuie sur les résultats d'une recherche doctorale ayant montré la difficile prise en compte didactique de la mixité par les enseignant-es d'EPS tunisien-nes (Elandoulsi, 2011) ainsi que sur les réflexions développées par les études de genre dans l'enseignement, l'apprentissage et la formation (Duru-Bellat & Marin, 2010 ; Léchenet, 2016 ; Léchenet, Baurens & Collet, 2016 ; Mosconi, 1999).

### **Une approche didactique s'intéressant à la construction des inégalités de sexe en EPS**

La problématique des inégalités scolaires selon le sexe en EPS fait l'objet depuis les années 2000 d'un regain d'intérêt à la fois institutionnel et scientifique. La littérature de recherche a mis en évidence des formes récurrentes de discriminations entre filles et garçons dans cette discipline. Les recherches francophones ont ainsi conforté un certain nombre de constats établis à l'échelle internationale : 1) la dimension sexiste du curriculum androcentré qui, sous couvert de mixité, a pour effet un renforcement des stéréotypes de sexe

notamment en raison des modalités de socialisation sportive masculiniste qui y sont valorisées ; 2) l'iniquité du nombre et du contenu des interactions pédagogiques distribuées aux filles et aux garçons dans les classes mixtes ; 3) le fait que certains garçons s'approprient l'espace de la classe alors que d'autres élèves semblent devenir invisibles aux enseignant-es. À la suite de ces constats, la question de la pertinence de la mixité scolaire en EPS a été posée (Bréau, Hauw & Lentillon-Kaestner, 2017 ; Couchot-Schiex, Cogérino & Coltice, 2009 ; DAVISSE, 2010). Ces débats recourent ceux menés en psychosociologie et en sociologie de l'éducation à propos des limites de la mixité républicaine (Duru-Bellat, 1995 ; Duru-Bellat & Marin, 2010 ; Marry, 2004 ; Mosconi, 1999).

Ce chapitre aborde la question de la mixité en EPS du point de vue de la formation didactique des enseignant-es en Tunisie en l'interrogeant, d'une part, au niveau des pratiques d'enseignement de stagiaires d'EPS, et d'autre part, au regard de ce qu'en dit leur formatrice universitaire. Nous pensons en effet que, pour comprendre les manières dont se construisent les inégalités de sexe en EPS, il faut non seulement entrer dans des analyses très fines des interactions didactiques dans la vie quotidienne des classes en questionnant les différences dans les savoirs proposés aux filles et aux garçons (Amade-Escot, 2004 ; Mosconi, 2003), mais aussi considérer que le dépassement de ces difficultés passe par la prise en considération des enjeux de la mixité dès la formation initiale (Couchot-Schiex *et al.*, 2009 ; Léchenet *et al.*, 2016).

### **Une enquête articulant analyse de pratiques didactiques de stagiaires et entretiens avec leur formatrice universitaire**

Les extraits des cas présentés relèvent d'une recherche exploratoire visant à saisir les manières dont les difficultés d'un enseignement de l'EPS en classe mixte sont prises en compte (ou non) lors du stage de formation professionnelle de futur-es enseignant-es. Ils portent sur des données d'observation et d'entretien relatives aux pratiques didactiques d'une étudiante et d'un étudiant de 3<sup>e</sup> année de licence d'EPS, et sur des données d'entretiens avec leur formatrice universitaire assurant la supervision du stage. Nous rendons compte des régulations didactiques opérées par les deux stagiaires selon qu'elle ou il s'adresse à une fille ou un garçon et les interprétations qui en sont faites lors d'un entretien en auto-confrontation ; puis nous nous intéressons à la manière dont sont interprétées ces mêmes régulations par la formatrice universitaire assurant la supervision du stage. L'analyse des pratiques didactiques des deux stagiaires s'appuie sur le modèle de l'action didactique conjointe (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger, 2007 ; Sensevy, 2007 ; voir aussi dans cet ouvrage les

chapters de Martine Vinson et Ingrid Verscheure ; Murielle Gerin ; Ingrid Verscheure et Carine Barale). Les entretiens avec les stagiaires et la formatrice universitaire ont pour but d'investiguer leurs perceptions quant aux apprentissages des filles et des garçons lors des interactions didactiques.

## **Contexte de la recherche**

### **L'enseignement de l'EPS en Tunisie**

En Tunisie, l'enseignement est un droit fondamental garanti par l'État pour tous les enfants tunisiens sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la couleur ou la religion (Loi N°-2002-80 du 23 Juillet 2002). En mettant filles et garçons côte à côte sur les bancs de l'école ainsi que dans les cours d'EPS, les instructions officielles de 1968 – toujours en vigueur aujourd'hui – justifient la mixité en valorisant son apport pour l'éducation physique féminine. Pour autant et comme l'ont mis en évidence de façon récurrente les historien-es et sociologues tunisien-nes en sciences du sport (Erraïs & Erraïs, 1996 ; Lachheb, 2006 ; Moualla, 2007), ces textes officiels se caractérisent par une uniformité des contenus pour l'un et l'autre sexe. Aucune préconisation ni réglementation précises n'y figure quant à l'organisation à suivre ou aux tenues vestimentaires à adopter. Aucune mention n'apparaît quant aux différences de pratiques entre filles et garçons. Pour Erraïs et Erraïs (1996), la volonté officielle de mixité se trouve par ailleurs contrecarrée par la résistance de certains chefs d'établissement « aux mentalités archaïques » qui considèrent que les cours en mixité en EPS restent « une incongruité » (p. 88). Le fait que les filles mettent leur corps en mouvement et portent des « tenues légères » (selon certains discours) est perçu comme une atteinte à la pudeur et une transgression du tabou « *awra* » (terme qui désigne dans la religion de l'Islam les parties du corps qui ne peuvent être dévoilées). Selon la sociologue Lachheb (2006), les programmes officiels tunisiens pour le lycée (Ministère de la Jeunesse, de l'Enfance et du Sport, 1998) présentent l'EPS comme s'adressant à une masse d'élèves indifférencié-es et son enseignement comme destiné à un genre humain singulier et neutre, à un individu asexué.

### **Le « stage de préparation à la vie professionnelle »**

La formation initiale en Tunisie comme dans de nombreux pays s'appuie, pour développer les compétences professionnelles des futurs enseignant-es, sur l'alternance entre stages et formation à l'université. La licence d'EPS comporte six semestres. Au cinquième et sixième semestres – moment charnière à la veille

d'entrée dans le métier – les étudiant-es sont affecté-es dans des établissements scolaires où elles et ils enseignent cette discipline en responsabilité. Ce stage dit de « préparation à la vie professionnelle » a un volume horaire total de 112 heures. C'est dans ce contexte que les données empiriques ont été recueillies.

## Éléments de méthode

Il s'agit d'une étude de cas visant à investiguer deux strates de prise en compte de la mixité lors du « stage de préparation à la vie professionnelle » : 1) celui de l'action de deux stagiaires (une étudiante et un étudiant) avec leurs élèves où nous identifions des événements remarquables du point de vue de la problématique de co-construction des savoirs et du genre dans la classe (au sens de Vinson & Elandoulsi, 2014) ; 2) celui de la manière dont une formatrice universitaire se saisit (ou non) de ces événements pour aborder la question de l'égalité des sexes avec les deux stagiaires. Les observations ont été menées lors de deux cycles de cinq à six séances d'enseignement du handball (HB). Nous rendons compte de la pratique didactique de chaque stagiaire lors d'une séance réalisée en présence de la formatrice universitaire assurant leur supervision.

## Terrain et participant-es

La recherche a été menée dans un lycée public situé dans le Gouvernorat de la Manouba. La supervision des deux stagiaires (Sonya et Yassine) est assurée par la même formatrice universitaire (Fatma). Dans chaque classe, une fille et un garçon considéré-es par les stagiaires de même niveau d'habileté en HB ont été observé-es. Tous les prénoms utilisés dans ce texte sont des pseudonymes.

- Sonya est une stagiaire dont la spécialité sportive est l'escrime ; elle a pratiqué le saut en longueur pendant cinq ans (entretien *ante cycle*). Elle a en responsabilité une classe mixte de 2<sup>e</sup> année secondaire (15–16 ans) comprenant 21 élèves (15 garçons et 6 filles). Deux garçons de sa classe pratiquent le HB au sein d'un club civil.
- Yassine est spécialiste de natation et joueur de water-polo au sein d'un club depuis six ans où il a occupé un poste d'entraîneur pendant deux ans (entretien *ante cycle*). Il a, lui aussi, en responsabilité une classe mixte de 2<sup>e</sup> année secondaire. L'effectif est de 26 élèves (18 garçons et 8 filles). Aucun-e n'a pratiqué le HB ni dans un club, ni à l'école.

## Choix des événements remarquables

À partir des vidéos de séances, nous avons identifié pour chaque stagiaire les séquences d'interactions mettant en jeu des contenus d'enseignements

différents, voire inégalitaires, selon qu'elle ou il s'adresse à la fille ou au garçon de niveau handballistique équivalent plus particulièrement observé.e. Nous attribuons à ces séquences le statut d'événements remarquables. Sur la base des récurrences identifiées, nous extrayons l'un de ces événements que nous proposons au stagiaire lors de l'entretien d'auto-confrontation juste après la séance, puis quelques jours après, à leur formatrice.

### **De la pratique didactique des stagiaires à sa supervision par la formatrice universitaire : cécité didactique aux inégalités de régulations selon le sexe**

Nous décrivons tout d'abord le contexte et les interactions didactiques observées. Nous présentons ensuite des extraits d'entretiens post-leçon en auto-confrontation avec les deux stagiaires relatifs à l'évènement remarquable. Enfin, nous rendons compte des extraits d'entretien avec la formatrice universitaire. La triangulation des données met en évidence une assez grande cécité des acteur-rices (stagiaires et formatrice universitaire) quant aux inégalités de sexe en train de se construire lors des interactions didactiques.

#### **Résultats : le cas de Sonya**

##### Contexte de l'extrait

L'évènement remarquable appartient à la 2<sup>e</sup> séance du cycle de handball. Il s'agit d'un jeu d'échanges de ballon, en 3 contre 3 sur un quart de terrain avec des cerceaux placés en fond de terrain pour symboliser les buts de handball. Les élèves observé-es sont Myriem (fille) et Aymen (garçon). Cet évènement remarquable a été retenu parce que dans une même temporalité les deux élèves produisent la même erreur de réception du ballon.

##### Description des interactions didactiques lors de l'évènement remarquable

Les captures d'écran ci-après exemplifient le type d'interactions didactiques entre Sonya et Myriem (fille) et Aymen (garçon). Pour faciliter leur lecture, les stagiaires sont entouré-es d'un trait plein, le ballon d'un trait en pointillé, et les élèves impliqué-es dans l'interaction par des tirets.



Suite à une mauvaise réception Sonya se rapproche de Myriem qui ramasse le ballon.

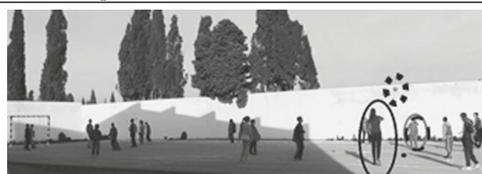


Celle-ci lance ensuite le ballon à deux mains à son coéquipier. Sonya intervient : « Bravo Myriem, vas-y montre-moi une bonne réception du ballon ».



Sonya se rapproche alors du groupe d'élèves et indique qu'elle va participer au jeu dans cette équipe : « je joue avec vous ! ».

Captures d'écran (min 17.30 à 18.30)



Capture d'écran (min18.30)

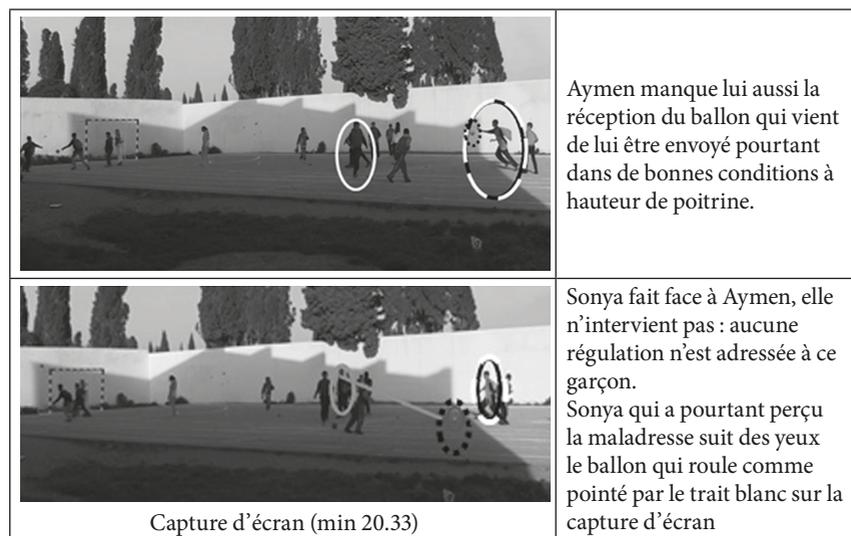
Sonya prend le ballon pour faire une passe à Myriem qui la perd une seconde fois suite à une mauvaise réception. Sonya s'adresse alors à l'élève en mimant le geste : « Myriem, où sont tes mains ? Rapproche tes mains... ». Puis elle enchaîne : « Allez, donnez moi le ballon, je suis avec vous ».

Elle se tourne ensuite vers les garçons des deux équipes en disant : « faites des... passez aux filles ! »

**Figure 11.** Captures d'écran d'activités dans le jeu de Sonya

Lors de cette courte interaction, Sonya, joignant le geste à la parole, indique à Myriem, qui a des difficultés de manipulation de balle, quels sont les traits pertinents d'une bonne réception. L'analyse met en évidence une position topogénétique haute de la stagiaire qui explique et montre exactement à Myriem quelle est l'action motrice à reproduire. De façon récurrente, les régulations de Sonya en direction de Myriem lors de cette séance relèvent d'un fort étayage centré sur la forme cinématique du geste de réception : rapprocher les mains pour se saisir du ballon. Notons par ailleurs que Sonya, en s'impliquant dans l'équipe comme joueuse, modifie le milieu didactique (qui devient alors un jeu de 4 contre 3) tout en exigeant des garçons de la classe davantage de coopération avec les filles : « ... passez aux filles ! ».

Le jeu se poursuit. Les captures d'écran ci-après mettent en scène, quelques secondes plus tard, Sonya et Aymen, un élève garçon de même niveau d'habileté que Myriem.



Capture d'écran (min 20.33)

**Figure 12.** Captures d'écran d'activités dans la poursuite du jeu de Sonya

Nous n'observons ici aucune intervention de Sonya auprès de Aymen, bien que ce dernier ait échoué dans la réception du ballon pour les mêmes raisons que Myriem. Comment interpréter cette absence de régulation ?

### *Ce que dit Sonya en auto-confrontation*

Lors de l'auto-confrontation à cet événement remarquable, Sonya indique : « comme vous venez de le voir les garçons ne passent pas le ballon à Myriem, je suis intervenue pour la faire intégrer dans le groupe... ». Elle enchaîne « ... d'ailleurs dans tous les sports collectifs à chaque fois que les groupes sont mixtes le même phénomène se répète ».

Sonya poursuit en justifiant la raison de ses actions :

je l'ai faite [la régulation en direction de Myriem] pour gagner du temps. Il y a une différence de niveau entre les deux sexes : vous pouvez trouver une fille qui n'a jamais joué au HB, et pratique l'EPS uniquement dans le lycée, alors que les garçons jouent dans les quartiers, dans les clubs civils et je pense même s'ils n'apprennent pas grand chose ici et **ils apprendront ailleurs**. (souligné par nous).

Cet indice laisse penser que pour Sonya, Aymen, parce qu'il est un garçon, n'a pas réellement besoin d'un étayage spécifique sur la manière de réceptionner le ballon.

Nous pointons ainsi, chez cette stagiaire, à la fois une sensibilité au fait que les filles ne reçoivent pas de passes des garçons, ainsi qu'une explication des modalités de jeu de ces derniers. Ces énoncés rendent compte d'une réalité objective (les garçons monopolisent le ballon !) ainsi que l'adhésion implicite de cette étudiante à l'idée qu'en sport collectif la mixité n'est pas favorable aux filles. Ils marquent ainsi une forme d'incorporation par Sonya des normes de sexes traditionnellement attribués aux filles et aux garçons en EPS (voir aussi Martine Vinson et Ingrid Verscheure, dans cet ouvrage).

### *Le point de vue de la formatrice universitaire sur l'événement remarquable*

Fatma réagit en observant les actions de Sonya lors de l'entretien en auto-confrontation sur ce même événement remarquable en disant : « en général on trouve des difficultés avec la mixité, beaucoup même, les filles sont moins bonnes que les garçons [...] en sports collectifs... D'ailleurs les enseignants n'encouragent jamais à ce que élèves filles/garçons coopèrent ».

Fatma poursuit en argumentant sur les effets et le rôle de la société dans la discrimination des filles en Tunisie :

la société joue un rôle important dans la discrimination des filles ... Comme vous venez de le constater l'enseignante dans le premier cas ... elle a accepté la réponse de Myriem, afin de l'encourager ... il y a une grande différence de niveau entre les filles et les garçons en EPS... dont la nature... si je peux le dire... et la société sont responsables.

Dans cet énoncé, la référence à « la nature » des filles et des garçons, suggère – au-delà du discours sur le rôle de la société patriarcale tunisienne – l'incorporation par cette formatrice d'une forme d'essentialisation de la différence des sexes comme fait biologique, naturel. Ainsi, si Fatma, comme beaucoup de formatrices universitaires, dit « ne pas avoir de problème relatif à la co-éducation », la justification biologique de différences de compétence entre filles et garçons en EPS vient toutefois prendre le devant de la scène pour expliquer, selon elle, les difficultés que les stagiaires ont à gérer dans l'enseignement en mixité. Elle ajoute : « surtout dans les sports collectifs, ils trouvent une énorme difficulté [...] comme vous l'avez constaté, Sonya par exemple n'a jamais insisté auprès des filles pour qu'elles fassent une passe à un garçon... ». Par ses propos, la formatrice opère un retournement de l'argumentation de Sonya qui, pour sa part, choisit de valoriser l'activité des filles au sein d'équipes mixtes en exigeant qu'elles soient aussi destinataires du ballon afin de contrebalancer sa monopolisation par les garçons de la classe, dont deux ont un niveau d'habileté de joueur de club, ce qui n'est pas le cas d'Aymen.

## Résultats : le cas de Yassine

– Contexte de l'extrait

L'événement remarquable retenu appartient à la 3<sup>e</sup> séance du cycle de Yassine. Il porte sur une tâche de jeu plus proche de la pratique sportive du HB que celle observée dans la séance de Sonya. Il s'agit d'un 5 contre 4 avec gardien de but. L'agencement du milieu didactique proposé par ce stagiaire indique une plus grande maîtrise sur le plan des choix didactiques. Ce point, qui se confirme au fil des séances du cycle, ne favorise pas pour autant un enseignement plus égalitaire.

Description des interactions didactiques lors de l'événement remarquable

Dans ce qui suit, nous analysons l'action de ce stagiaire en direction de deux élèves Sarah (fille) et Samy (garçon) désigné-es par lui comme ayant le même niveau d'habileté lors de deux attaques. Lors de la première attaque, Sarah reçoit le ballon dans de bonnes conditions au niveau de la zone des 6 mètres, mais échoue dans son tir.



Capture d'écran (min 16.08)

Yassine s'approche d'elle, lui prend le bras pour corriger sa position au moment du tir : « Mets-toi là, avance pour ne pas pénétrer dans la zone... ton bras doit se diriger de l'arrière vers l'avant ».

**Figure 13.** Capture d'écran d'activités de jeu de Yassine

Après ce bref échange, le jeu reprend. Samy reçoit une passe bien ajustée de Sarah ; il continue son déplacement vers le but. Sarah poursuit sa course vers l'avant en créant de ce fait une opportunité de passe décisive si Samy est arrêté par un défenseur. Les captures d'écran ci-après rendent compte des échanges entre Yassine et les deux élèves lors de cette seconde attaque.



Captures d'écran (min 18.35)

Samy tente un tir assez loin du but (cf. élève balle en main dans l'ovale en tirets). Yassine, en arrière, observe le développement de l'attaque.

Le tir de Samy est hors cadre et le ballon passe à gauche du but sans que le gardien n'ait à le détourner. Yassine intervient d'abord en direction de Sarah : « une fois que l'attaquant te dépasse, il faut le laisser finir son attaque ». Puis il se tourne en direction de Samy : « Tire plus fort »

**Figure 14.** Capture d'écran d'un tir hors cadre de Samy

Lors de cet événement remarquable, Yassine interagit avec les deux élèves à propos du tir. Ni Sarah, ni Samy ne l'ont réussi. Pour autant, les interactions du stagiaire avec ces deux élèves sont fort différentes. Yassine intervient auprès de Sarah sur le plan kinesthésique pendant quelques secondes en corrigeant son placement sur le terrain : « Mets-toi là, avance pour ne pas pénétrer dans la

zone » et en la manipulant au niveau du bras au moment du tir : « ton bras doit se diriger de l'arrière vers l'avant ». Yassine endosse une position topogénique en surplomb qui ne laisse aucun espace d'action à Sarah autre que celui d'être modelée selon une norme morphocinétique privilégiant un geste de lancer de balle caractéristique, selon la description phénoménologique qu'en fait l'anthropologue Young (1980), d'un usage du corps et d'une motricité spécifiquement masculine. À la reprise du jeu, Yassine observe Sarah et Samy qui coopèrent en attaque. Sarah vient de passer adroitement le ballon à Samy qui continue son déplacement vers le but mais échoue dans son tir initié loin du but. Yassine s'adresse à Sarah en l'enjoignant de laisser Samy conclure l'attaque : « il faut le laisser finir son attaque... ». Yassine ne relève pas que Sarah, dans cette seconde attaque, engage un déplacement vers l'avant pouvant être pertinent ; puis il enjoint Samy de tirer « plus fort ». Or, l'échec de Samy est dû à un manque de cadrage du tir ; même plus puissant, il serait passé à côté du but. Yassine intervient sur la force du tir lorsqu'il s'adresse à Samy, alors qu'il concentre ses régulations sur la position du bras pour Sarah.

Le contenu des interventions différentielles de Yassine auprès des deux élèves met en évidence un positionnement de genre épistémique (Amade-Escot, 2019 ; Vinson & Verscheure, 2018, ainsi que le chapitre de Claire Debars dans cet ouvrage) valorisant une norme de jeu en sport collectif relevant du masculin hégémonique, à savoir de la réussite en force de l'attaque, alors même que la vision tactique (ne privilégiant pas systématiquement la puissance du tir) est celle qui est au cœur de la pratique de référence d'un duel attaquant gardien en HB (cf. l'analyse *a priori* dans le chapitre de Claire Debars). Face à des difficultés similaires, ses régulations diffèrent selon l'élève à qui il s'adresse. Le milieu didactique offert au garçon est moins balisé, alors que Sarah est d'emblée inscrite dans un contrat de reproduction passive du geste supposé efficace. Son action pertinente de déplacement vers l'avant, en soutien éventuel de Samy, lui est reprochée. D'une certaine manière, Yassine, en valorisant des modalités de pratiques androcentrées, ne permet à aucun des deux élèves de construire le sens du tir ni de progresser sur le plan tactique.

– Ce que dit Yassine en auto-confrontation

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, ce stagiaire exprime des points de vue corroborant notre interprétation : « les filles généralement gênent l'échange des passes entre les garçons » ; ou encore, à propos de sa régulation auprès de Samy, « bien sûr... l'attaque et le tir demandent beaucoup d'agressivité et de force ». Yassine poursuit en disant que Samy « réussira certainement le tir la semaine d'après ». Le contraste des jugements portés sur l'action des élèves est à

souligner. Les filles, considérées comme un groupe homogène, font l'objet d'un jugement dépréciatif global : elles gênent l'échange de balle ! Le jugement sur le devenir de l'apprentissage de Samy est plutôt laudatif. Mais soulignons que, dans ce commentaire, Samy est distingué en tant qu'individu, en tant que personne. Autant de jugements évaluatifs décrits comme participant à la construction scolaire des différences entre les sexes (Duru-Bellat, 1995).

– Le point de vue de la formatrice universitaire sur l'événement remarquable

Lors du visionnage de l'événement remarquable, Fatma commente l'action observée : « je pense que le fait qu'elle [Sarah] n'a pas réussi l'attaque précédente, l'étudiant [Yassine] a préféré que le garçon réalise le tir ... ça peut être une question de confiance ... l'effet de la culture ». La formatrice reprend de nouveau l'argument du poids de la culture sans jamais identifier les stéréotypes de sexe qui pourraient être mis en débat avec Yassine lors de la supervision. Nous considérons que, pour Fatma, il existe aussi une forme de cécité, ou tout au moins des difficultés à prendre en considération la question de la mixité comme étant au cœur de l'action pédagogique et didactique des stagiaires. Par voie de conséquence, ce point n'est jamais réellement abordé lors du « stage de préparation à la vie professionnelle » lors des débriefings de séances avec les deux stagiaires.

### **À propos de l'attention portée à l'étude des filles et des garçons dans le contexte tunisien de formation des enseignants**

L'analyse des interactions didactiques des deux stagiaires avec deux élèves de niveau équivalent en HB met en évidence des modalités d'actions et de régulations différentes suivant que ces deux stagiaires s'adressent à une fille ou à un garçon. Si Sonya est sensible au fait que les filles dans les sports collectifs sont mises en quelque sorte « hors-jeu » et n'ont que peu d'opportunités de jouer le ballon, ses régulations en termes de contenus restent cependant assez normatives. Comme Yassine, mais à un moindre degré, cette stagiaire régule l'action des joueuses selon un topos en surplomb, marqué par un fort étayage ne leur laissant que très peu d'initiatives. De son côté, Yassine développe des pratiques d'enseignement objectivement sexistes à la fois dans la manière dont il régule leur apprentissage (manipulations morphocinétiques de Sarah) et dans ce qu'il énonce à propos des compétences de jeu des filles en général. Il ressort aussi des entretiens que Yassine et Sonya considèrent tous deux que les garçons peuvent progresser et apprendre en sports collectifs sans nécessairement une intervention spécifiquement didactique de l'enseignant-e.

Ces constats traduisent ce que l'observation des différentes séances a confirmé tout au long des deux cycles, à savoir une certaine cécité des stagiaires aux difficultés didactiques posées par l'enseignement en classe mixte, comme si, confronté-es à une mixité qui leur est imposée par l'institution, la question de l'apprentissage des filles et des garçons ne relevait ni d'une réflexion, ni d'une prise en compte spécifiques. Cette cécité se redouble du fait que la formatrice universitaire, pourtant sensible à la problématique culturelle des inégalités de sexe, ne revient jamais sur cette question avec les stagiaires. Nous n'avons enregistré aucune intervention de supervision concernant la prise en compte de la mixité lors des échanges de cette formatrice avec les stagiaires, et ce tant sur les plans pédagogique que didactique. Cette question est certes complexe ! Comme nous l'avons pointé en introduction, la littérature de recherche discute l'opportunité de la mixité en EPS, son intérêt, ses impasses, et met en évidence l'existence de controverses à ce sujet. Il reste que l'analyse des entretiens avec cette formatrice suggère une vision fragmentaire des enjeux de la mixité en EPS. Sont mises en avant les dimensions expérientielles et les normes culturelles :

les cours de pédagogie pratique à l'institut [de formation] se font avec des classes non mixtes, d'où la difficulté rencontrée par les étudiants quand ils se retrouvent face à une classe mixte... d'autre part, dans certain cas, même les régulations tactiles sont absentes... surtout envers les filles quand il s'agit d'un enseignant... malheureusement c'est la culture ! (entretien d'auto-confrontation sur la séance de Yassine).

Les analyses qu'elle avance, quelle qu'en soit la pertinence, ne lui permettent pas de se saisir des dimensions didactiques qui pourraient être utiles pour sa pratique de supervision lors des stages.

Plus globalement, ces résultats recourent ceux déjà mis en évidence dans l'enseignement de la gymnastique dans des lycées tunisiens par des enseignants de niveau d'expérience et d'expertise contrastées : à savoir des difficultés à concevoir l'agencement des tâches d'apprentissage au regard des diverses formes d'action des filles et des garçons ; une tendance à intervenir en surplomb avec les filles tout en laissant davantage d'initiatives aux garçons (Elandoulsi, 2011). Dans cette étude portant sur l'enseignement du HB, sport collectif à connotation masculine, sont valorisés certains enjeux de savoirs (les techniques de manipulation de balle pour les filles ; les dimensions de l'attaque en force pour les garçons). Nous pointons ainsi dans les traces empiriques collectées des inégalités de prise en compte de l'activité singulière des élèves filles ou garçons, comme si les filles ne pouvaient développer des stratégies pertinentes (*cf.* le point de vue de Yassine quant à laisser les garçons conduire les

attaques sans « les gêner » !). En privilégiant de façon récurrente, lors des régulations sur le tir et l'attaque, des modalités androcentrées de pratique du HB, Yassine fait de l'EPS ce que Couchot-Schiex *et al.* (2009) – dans leur étude sur les professeurs-stagiaires face à la mixité en France – décrivent comme un lieu d'expression des stéréotypes de sexe et d'édification d'un curriculum genré traditionnel. En contrepoint, l'attention que Sonya apporte à la valorisation des actions de jeu des filles ne masque pas pour autant ses attentes différenciées quant aux savoirs visés pour les filles et les garçons. En l'absence de préconisations claires sur les enjeux de la mixité en Tunisie, les stagiaires, tout comme les enseignant-es, la vivent comme une contrainte, ce qui conforte les effets d'un curriculum caché genré ne prenant pas en considération les rapports sexuels aux savoirs (Vinson & Elandoulsi, 2014). L'enseignement de l'EPS en mixité que nous avons observé se caractérise par la constitution d'espaces où filles et garçons sont « ensemble-séparés » (Davisse, 2010), c'est-à-dire selon cette autrice, un espace de ségrégation tacite entre les sexes s'adossant aux normes culturelles, historiques et sociales de perception et d'usage des corps mis en jeu dans cette discipline scolaire.

Dans un récent essai, l'écrivain Ennaji (2019) souligne combien la lecture du livre sacré met en lumière la place du corps dans la société musulmane. Il examine la condition servile de la femme dépeinte dans le Coran et comment les textes religieux diabolisent le corps féminin et restreignent ses droits. Le corps de la femme est suspect, on le craint, on s'en méfie, et par voie de conséquence on le surveille. Pour cet auteur, l'évolution de la société tunisienne et l'émancipation de la femme ne sont qu'apparence, illusion... La thèse défendue tout au long de cet essai philosophique est que derrière cette « femme libre » se cache un « corps enchaîné », un corps esclave d'une société arabo-musulmane (Ennaji, 2019). Nous considérons, avec cet auteur, que la liberté, l'égalité, la dignité de la femme dans le monde musulman ne sont envisageables qu'en dehors du paradigme religieux. L'École et en son sein l'EPS pourraient être ainsi des espaces de contrepoids aux traditions religieuses, mais encore faudrait-il que les représentations du corps puissent évoluer. En effet,

*à travers la dynamique interactionnelle de la classe [...] mais aussi par les manuels, des modèles culturels implicites reprennent les modèles traditionnels du féminin et du masculin et exposent les élèves à leur insu à des conduites et des choix de vie conformes à l'image que la société a de leur sexe. (Collet, 2011, p. 68).*

C'est ainsi que le curriculum en acte participe à la reproduction d'un ordre genré dichotomique opposant le « féminin et le masculin » dans la classe tunisienne (voir aussi dans cet ouvrage, pour d'autres disciplines scolaires et

d'autres pays, les chapitres de Marie-Hélène Brunet, de Anne Monnier, et celui de Valérie Opériol). Pour revenir à notre recherche, les propos recueillis, que ce soit ceux des stagiaires ou de leur formatrice universitaire, peuvent être interprétés comme une cécité aux questions de genre dans l'enseignement de l'EPS ainsi qu'une indifférence à penser la mixité dans une perspective de justice et d'égalité et comme une focale nécessaire de la formation des enseignant-es (Léchenet, 2016 ; Léchenet *et al.*, 2016 ; cf. le chapitre de Odile Maufrais et de Sigolène Couchot-Schiex dans cet ouvrage). De ce point de vue, il est important de pointer – et c'est une des visées de ce chapitre – que la question des inégalités scolaires entre filles et garçons ne se réduit pas aux seules difficultés de la relation pédagogique en mixité et qu'il est aussi nécessaire d'intégrer dans les formations la prise en compte des effets du système de genre au niveau même des contenus d'enseignement proposés aux élèves.

### **Conclusion : changer le regard sur la mixité dans la formation des enseignant-es d'EPS en intégrant les problématiques « Genre et Didactique »**

La visée de ce chapitre était d'examiner le rapport à la mixité d'étudiant-es en formation lors du « stage de préparation à la vie professionnelle » en Tunisie. L'analyse microdidactique de courts extraits de leurs pratiques d'enseignement de l'EPS, couplée à celle d'entretiens, rend compte des difficultés rencontrées par les stagiaires et leur formatrice face à la mixité imposée par les textes institutionnels, alors même que les enjeux culturels et sociétaux la tiennent pour suspecte comme ont pu le montrer les extraits des discours recueillis. Cette recherche exploratoire exemplifie non seulement certains constats déjà établis par les sociologues du sport en Tunisie à propos de la mixité en EPS (Errais & Errais, 1996 ; Lachheb, 2006 ; Moualla, 2007) mais ouvre de nouvelles pistes d'interprétation, utiles pour la formation des enseignant-es. Elle met en évidence ce que nous avons appelé la « cécité didactique » des divers protagonistes à propos de l'enseignement de l'EPS en mixité : cécité vis-à-vis des différences de savoirs proposés aux filles et aux garçons ; cécité vis-à-vis de la manière dont ces différences se construisent au niveau même des dispositifs et des interactions en classe. Ces constats basés sur les cas de deux stagiaires et d'une formatrice devront bien sûr être confortés par d'autres études. Nous pensons néanmoins pouvoir conclure en soulignant qu'il s'agit en fait d'une double cécité, à la fois une cécité didactique (faible attention portée aux connotations genrées des contenus des savoirs mis à l'étude dans la classe) et une cécité au genre (faible attention portée à la construction scolaire des différences entre

les sexes). Les enjeux de la formation lors des stages en responsabilité ont entre autres pour horizon le développement du jugement didactique professoral. En accord avec Verscheure (2020b), nous pensons que cette visée impose de placer au cœur des dispositifs de formation ou d'accompagnement des enseignant-es un travail réflexif leur permettant d'allier vigilance didactique et vigilance au genre au principe du développement de leur jugement professoral. Ainsi, si les conditions de l'enseignement de l'éducation physique en mixité, tout comme les conditions d'un égal accès à la culture physique par les filles et les garçons (Oliver & Kirk, 2016), sont toujours à réinterroger au regard des cultures, des histoires, des traditions disciplinaires dans chaque contexte national, il reste – et c'est le message porté par ce chapitre – que même s'il n'y a pas de « voie meilleure » pour trancher sur le bien-fondé de l'enseignement en mixité ou en non-mixité (Davis, 2010 ; Marry, 2004), l'urgence est de sensibiliser les futur-es enseignant-es et leurs formateurs et formatrices afin que, dans un souci de justice et d'émancipation, elles et ils soient en mesure d'exercer les vigilances nécessaires afin de réduire les effets des assignations de sexe dans les pratiques d'éducation physique.

Anne MONNIER

## **L'enseignement de la littérature au secondaire en Suisse romande sous le prisme des questions de genre**

Depuis quelques années, un certain nombre de travaux et de thèses en didactique des sciences (Morge & Toczek, 2009) et en didactique de l'EPS (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014) mobilisent les concepts développés par les études de genre. Pourtant, force est de constater que le recours à ces concepts est encore hésitant dans les recherches en didactique du français, comme le relève Dias-Chiaruttini (2018).

En ce qui concerne les recherches en didactique de la littérature, cette absence est d'autant plus étonnante que les études littéraires n'hésitent pas, depuis quelques années, à mobiliser les concepts des études de genre pour et dans leurs travaux (Del Lungo & Louichon, 2010 ; Dionne, 2019 ; Planté, 1989). Est-ce à dire que le recours à ces concepts n'est pas pertinent dans le cadre de projets didactiques visant à analyser les phénomènes d'enseignement-apprentissage en classe de français en lien avec l'étude des textes littéraires ?

L'enjeu de la présente contribution est donc d'examiner dans quelle mesure les concepts développés par les études de genre sont efficaces pour analyser l'enseignement de la littérature au secondaire, invitant du coup la didactique de la littérature à renouveler certains de ses questionnements, aussi bien au niveau de la recherche que pour la formation des enseignant·es.

Notre texte suit le plan suivant : après avoir posé les questions de recherche, ainsi que la méthode de recueil et d'analyse des données, nous présentons les résultats en deux temps. D'abord, nous posons la focale sur le pourcentage de textes d'autrices dans les corpus actuels travaillés en classe, ainsi que sur le choix de celles-ci et les critères de ces choix. Ensuite, nous revenons sur un dispositif de formation en didactique du français qui a porté sur la place des autrices dans les corpus de textes littéraires en classe de français et sur les modalités d'enseignement de ces textes avec les élèves du secondaire.

### **Questions de recherche**

Partant du constat selon lequel, dans l'enseignement secondaire en Suisse, ce sont les enseignant·es de français qui choisissent le corpus de textes littéraires

pour leur classe, et ce dès l’institutionnalisation du français comme discipline scolaire en lieu et place de la rhétorique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Monnier, 2018), nous avons mené une recherche autour d’un double questionnement :

- Quel est le pourcentage d’auteurs dans les corpus littéraires des jeunes enseignant-es de français du secondaire en Suisse romande, en particulier à Genève ? Qui sont ces auteurs et en fonction de quels critères sont-elles sélectionnées ? Enfin, ce pourcentage est-il semblable ou différent de celui que l’on trouve dans les premières anthologies utilisées dans l’enseignement en Suisse romande entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle ?
- Corollairement, un enseignement de la littérature qui prend en compte les questions de genre est-il pertinent, quand le texte s’y prête, aux yeux de ces jeunes enseignant-es ? Si oui, en fonction de quels dispositifs d’enseignement et avec quels objectifs d’apprentissage ? Plus globalement, dans quelle mesure ces questions gagnent-elles à être travaillées en formation initiale ?

## Méthode de recueil et d’analyse des données

Pour répondre à ces questions, trois types de données sont recueillis :

- Les réponses à un questionnaire passé à 68 stagiaires en responsabilité – 42 femmes et 26 hommes, âgés entre 25 et 50 ans – concernant le corpus scolaire de leur(s) classe(s) de stage pour l’année scolaire. Le questionnaire portait sur le titre des œuvres choisies et sur les raisons de ces choix.
- Quatre anthologies largement utilisées dans les écoles secondaires de Suisse romande entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle. Il s’agit des trois volumes de la *Chrestomathie* d’Alexandre Vinet<sup>1</sup>, réédités par Eugène Rambert (1880, 1879, 1893), de l’*Anthologie scolaire* de Dupraz et Bonjour<sup>2</sup>, rééditée avec la collaboration d’Henri Mercier (1911), des *Pages choisies destinées à l’étude de la langue française* (1924) éditées par et pour le canton de Fribourg<sup>3</sup>, et de *La Littérature française contemporaine étudiée dans les textes de Braunschvig*<sup>4</sup> (1926).

- 
- 1 Alexandre Rodolphe Vinet (1797–1847) : enseignant de français et de littérature française au gymnase de Bâle (Vinet, 1893).
  - 2 Émile Bonjour (1862–1941) : directeur du Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne. Louis Dupraz (1852–1920) : après avoir été instituteur, puis professeur de français à l’école supérieure de jeunes filles de Lausanne, il devient directeur de la Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne.
  - 3 En Suisse, le système éducatif n’est pas centralisé, mais aux mains des vingt-six cantons ; d’où le fait que certains manuels sont édités par et pour un canton.
  - 4 Marcel Braunschvig : professeur de lettres à Toulouse, puis au lycée Louis-le-Grand à Paris.

- Quatre doubles séquences didactiques sur les *Contes de fées* de M<sup>me</sup> d'Aulnoy (2008), élaborées par les stagiaires de français dans le cadre d'un dispositif de formation en didactique du français<sup>5</sup>, sur la base des plans d'études de français du secondaire I (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2010) et du secondaire II (Collège de Genève, programme de français, 2018). Ces séquences ont été expérimentées chacune dans une classe du secondaire I (élèves de 12–15 ans) et une classe du secondaire II (élèves de 16–19 ans).

L'analyse de ces données se fait en croisant, comme le propose Louichon (2018), une approche *matérialiste* – qui, centrée sur les auteurs et autrices et les conditions de production, s'intéresse à la place des autrices dans les corpus scolaires – avec une approche *internaliste* – qui, dans le cadre de la lecture et l'étude des œuvres en classe, pose la focale sur les « discours de l'œuvre, et plus particulièrement [sur les] personnages dans le cadre des œuvres de fiction » (p. 39).

Pour l'approche *matérialiste*, nous recourons dans un premier temps à une démarche quantitative, à savoir relever le nombre d'autrices par rapport au nombre d'auteurs, d'abord dans les corpus proposés par les enseignant-es d'aujourd'hui, ensuite dans les anthologies scolaires utilisées en Suisse romande au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Les résultats pour les deux périodes sont ensuite mis en regard, en vue de voir d'une part si le nombre d'autrices est aujourd'hui plus important, identique ou plus faible qu'il y a un siècle, d'autre part si les critères de sélection sont semblables ou différents entre les deux périodes, et si oui pour quelles raisons.

Pour l'approche *internaliste*, nous recourons aux concepts des études de genre suivants : sexe, genre et stéréotypes de genre<sup>6</sup>. Ceux-ci sont mobilisés pour analyser dans les huit séquences retenues, d'une part les objectifs d'apprentissage visés par l'enseignant-e en lien avec les activités proposées aux

---

5 Nous remercions vivement ici les stagiaires du séminaire de didactique du français de l'Institut de formation des enseignant-es de Genève qui nous ont autorisé à analyser les très belles séquences qu'ils/elles ont élaborées à deux et expérimentées dans leur classe de stage en 2018. Il s'agit de : Alexandra Borgeaud, Vincent Duding, Sonia Genet, Katy Henriques Neto, Isabelle Lowe, Sandrine Saguier, Barbara Siegrist et Dina Soleiman. Afin de garder l'anonymat des auteur-es des séquences, ces dernières sont numérotées de 1 à 4 et citées ainsi dans le texte.

6 Suivant Dias-Chiaruttini (2018), nous considérons le « genre » comme une « construction sociale de la différence sexuée » (p. 4) qui induit des rapports de pouvoir. Les « stéréotypes de Genre » renvoient aux croyances, socialement partagées, sur ce que sont ou ne sont pas les femmes et les hommes, « assignant les unes et les autres à des rôles sociaux préétablis (p. 7). Quant au « sexe », il renvoie aux caractéristiques d'ordre biologique des individus.

élèves, d'autre part les apprentissages réalisés par les élèves, mais aussi par les stagiaires eux-mêmes en lien avec leur formation professionnelle.

## Résultats

Dans cette section, nous présentons tout d'abord les autrices présentes dans les listes des enseignant-es du secondaire en Suisse romande. Puis, nous indiquons quelle est leur place dans les premières anthologies scolaires en Suisse romande. Nous terminons cette section, en montrant la place et la fonction des questions de genre dans des séquences didactiques sur les *Contes de fées* de M<sup>me</sup> d'Aulnoy (2008).

### Les autrices dans les listes des enseignant-es du secondaire en Suisse romande

On pourrait supposer que, dans les corpus scolaires d'aujourd'hui, le pourcentage d'autrices est beaucoup plus élevé que dans les premières anthologies du tournant du XX<sup>e</sup> siècle, par le fait que, comme le rappelle Louichon (2018) : « la littérature contemporaine offre indéniablement des opportunités bien supérieures à ce que l'histoire littéraire nous a légué » (p. 39). L'analyse des réponses des 68 stagiaires met en évidence cependant les résultats suivants.

Au niveau du secondaire I, le pourcentage de textes contemporains est très important. Sur 218<sup>7</sup> titres d'ouvrages mentionnés par les stagiaires, seuls 49 titres sont antérieurs au XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles. Dans ces 49 titres, on ne trouve que deux noms de femmes : Marie de France avec le Lai de *Bisclavret* et Mary Elizabeth Braddon pour son texte *La Bonne Lady Ducayne*. Sur les 169 titres d'ouvrages des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles choisis par les stagiaires, 30 sont des textes d'autrices. Parmi ces textes, les uns sont des classiques : *Nouvelles Orientales* de Marguerite Yourcenar, *Ils étaient dix*, *Vol de bijoux à l'hôtel Métropole*, *Le Meurtre de Roger Ackroyd* d'Agatha Christie ou encore *Le Journal d'Anne Frank*. D'autres textes sont ceux d'autrices contemporaines comme *Le Dieu du Carnage* de Yasmina Reza, *Inconnu à cette adresse* de Karine Kressman-Taylor ou encore *Le Message* d'Andrée Chedid, dont certains textes qui peuvent être rangés sous « littérature de jeunesse » comme *Revolver* d'Ann Carol, *Maitié*

---

7 Nous comptons ici tous les titres mentionnés par chaque stagiaire pour chacune de ses classes. Ainsi, un même titre apparaît parfois chez un même stagiaire pour ses deux classes, ou chez des stagiaires différent-es en fonction du degré dans lequel ils/elles enseignent.

*coiffure* de Marie-Aude Murail, *Ah Anabelle !* de Catherine Anne, ou *Un Secret de famille* de M.-C. Ruata Arn, une autrice genevoise.

En ce qui concerne les raisons invoquées par les stagiaires du secondaire I pour choisir ces œuvres en classe, elles sont d'abord institutionnelles. Le livre doit s'inscrire dans le plan d'études du degré. Ensuite, l'ouvrage doit être disponible dans l'établissement<sup>8</sup>.

Elles sont ensuite didactiques : le texte doit « m'offrir un matériel suffisant pour pouvoir aborder certaines notions avec les élèves », affirme un stagiaire. La thématique est également un autre critère, surtout si elle permet d'établir des liens avec d'autres textes lus précédemment et/ou avec l'actualité. Les thématiques en lien avec le genre ou la recherche d'un meilleur équilibre entre autrices et auteurs ne sont néanmoins évoquées par aucun stagiaire.

Enfin, l'âge des élèves, leur niveau, mais aussi leurs goûts et leurs intérêts sont des critères essentiels pour les enseignant-es. L'idée cependant que ces goûts seraient en partie « de genre » n'est avancée par aucun stagiaire pour le choix du corpus.

Au niveau du secondaire II, les corpus laissent une place très congrue aux autrices. Sur 143 titres cités par les enseignant-es, 117 titres couvrent les périodes allant du Moyen-Âge à la fin du XIX<sup>e</sup>. Or, parmi ces textes, on ne trouve que trois textes de femmes. Il s'agit pour le Moyen-Âge des *Lais* de Marie de France, pour le XVI<sup>e</sup> des sonnets de Louise Labbé, et pour le XIX<sup>e</sup> de la poésie d'Alice de Chambrier, une autrice suisse romande du XIX<sup>e</sup>. En ce qui concerne ensuite les 26 titres d'ouvrages des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles, 7 titres sont ceux d'autrices : Marguerite Yourcenar avec *Nouvelles orientales*, Nathalie Sarraute avec *C'est beau*, Maylis de Kerangal avec *Corniche Kennedy*, et deux autrices suisses romandes, Corinna Bille, avec *Le Salon ovale* et *Emerentia*, et Noëlle Revaz avec *Rapport aux bêtes*.

En ce qui concerne à présent les raisons invoquées par les stagiaires du secondaire II pour choisir ces œuvres en classe, celles-ci sont d'abord, comme pour leurs enseignant-es du secondaire I, institutionnelles. Le livre doit s'inscrire dans le plan d'études du degré et faire partie de la liste des œuvres internes à l'établissement. Elles sont ensuite didactiques : le livre doit permettre de

---

8 Il convient de préciser qu'au secondaire I, il n'est pas possible de faire acheter de livres aux élèves. Les enseignant-es choisissent donc leurs corpus de texte à l'intérieur d'une liste d'ouvrages qui sont achetés par l'établissement en nombre d'exemplaires suffisants pour tous les élèves d'une classe. Cette liste est établie par le groupe de français de l'établissement et réactualisée chaque année.

travailler avec les élèves l'explication de texte, le commentaire composé, la dissertation et le débat, mais aussi offrir l'opportunité d'établir des liens entre la langue et la littérature. Ainsi, là aussi, les thématiques en lien avec le genre ou la recherche d'un meilleur équilibre entre autrices et auteurs ne sont évoquées par aucun stagiaire. Seul l'argument d'un stagiaire – choisir des textes où il n'y a pas « de vulgarité ou d'allégeance à des courants troubles » – laisse supposer une prise en compte implicite de ces questions, au même titre que le racisme par exemple.

Qu'en est-il donc de ces résultats si on les met en regard avec les anthologies éditées au tournant du XX<sup>e</sup> siècle ?

### **La place des autrices dans les premières anthologies scolaires en Suisse romande**

Les trois volumes de *la Chrestomathie* de Vinet, réédités par Rambert, s'adressent aux élèves du secondaire I et II de l'ensemble des cantons romands, en particulier protestants. Sur les 411 extraits de 161 textes organisés par rubriques (narrations, biographies, histoire, nature, voyages, dialogues, lettres, fables, narrations, fragments épiques, poésie, scènes dramatiques), on trouve 18 extraits de 13 textes de femmes, ce qui nous fait un pourcentage de 4,5 % d'autrices. Il s'agit des lettres de M<sup>me</sup> de Sévigné, de M<sup>me</sup> de Simiane et de M<sup>me</sup> de Maintenon, d'un extrait de *la Princesse de Clèves* de M<sup>me</sup> de la Fayette, des extraits des mémoires de M<sup>me</sup> de Rochejaquelein et de M<sup>me</sup> de Staal, d'un poème de M<sup>me</sup> Tastu, du récit de l'arrestation de Lahorie par M<sup>me</sup> Hugo, d'un extrait de *l'Éducation progressive* de M<sup>me</sup> Necker de Saussure, de trois extraits de M<sup>me</sup> de Staël, de quatre extraits de Georges Sand, ainsi que des extraits de deux autrices suisses romandes : M<sup>me</sup> Janvier et M<sup>me</sup> Olivier.

L'*Anthologie* de Dupraz, Bonjour et Mercier (1911), destinée officiellement aux élèves du secondaire I des cantons protestants de Genève, Vaud et Neuchâtel, est constituée de 288 extraits organisés à l'intérieur des rubriques suivantes : contes, légendes et apologues, récits, histoire et mœurs, lettres, autour du monde, nature, morale et éducation, études littéraires, poésie, théâtre. Sur ces 288 extraits, 12 sont tirés de textes de 7 autrices : des lettres et écrits sur les mœurs de M<sup>me</sup> de Sévigné, de M<sup>me</sup> de Maintenon, de M<sup>me</sup> de Rémusat et de la Suisse Rosalie de Constant, un extrait sur la littérature de M<sup>me</sup> de Staël, d'extraits sur la nature de Georges Sand, et un poème de la Suisse Alice de Chambrier. Soit un pourcentage d'un peu plus de 4 % de textes de femmes.

Les *Pages choisies destinées à l'étude de la langue française* (1924), à destination des élèves du secondaire du canton de Fribourg, catholique, sont

constituées de 120 extraits organisés selon le classement thématique suivant : récits, fables, descriptions et paysage, portraits, dialogues et discours, lettres, histoire et éducation, variétés. Dans ce classement, on ne trouve cependant que quatre extraits d'autrices. Il s'agit de la lettre d'Eugénie de Guérin à M<sup>lle</sup> de Bayne, de la lettre de M<sup>me</sup> de Maintenon au comte d'Aubigné, de la lettre de M<sup>me</sup> de Sévigné à M<sup>me</sup> Grignan, ainsi que du récit de la mort de Turenne, également de M<sup>me</sup> de Sévigné.

Enfin, le manuel français de Braunschvig (1926), utilisé en particulier à Genève, est particulièrement intéressant, dans la mesure où il comprend un chapitre entier intitulé « La littérature féminine », laissant présager un traitement particulier des autrices. Cependant, quand on regarde le nombre de pages de ce chapitre (11 pages sur 329 pages), le nombre d'extraits présents dans ce chapitre (7 sur 141 extraits en tout) et le nombre d'autrices par rapport au nombre d'auteurs (7 sur 129), on arrive à un pourcentage de femmes à peine plus élevé (5 %) que pour les autres anthologies.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la proportion d'autrices devrait être beaucoup plus importante aujourd'hui en ce qui concerne la littérature contemporaine se vérifie dans une certaine mesure au niveau du secondaire I où les corpus, largement centrés sur la littérature du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> siècles, comprennent environ 15 % d'autrices. Au niveau de la voie gymnasiale, où le programme de littérature est centré sur une approche chronologique de la littérature du Moyen-Âge au XXI<sup>e</sup> siècle, le pourcentage d'autrices est à peine plus élevé (7 %) que celui qu'on trouve dans les anthologies scolaires du tournant du XX<sup>e</sup> siècle. Notons cependant que ce ne sont pas les mêmes autrices qui sont sélectionnées : M<sup>me</sup> de Sévigné, M<sup>me</sup> de Maintenon, M<sup>me</sup> de Staël ou Georges Sand ne font pas partie des corpus scolaires actuels, dans lesquels on trouve avant tout des romancières des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles.

Suite à ces résultats, on peut donc se demander pour quelles raisons aujourd'hui les femmes restent encore très minoritaires dans les corpus scolaires, alors même qu'elles sont très largement présentes dans la production littéraire actuelle ? Est-ce dû à une méconnaissance par les stagiaires des autrices, souvent oubliées de l'histoire littéraire, comme l'a mis en évidence notamment Evain (2003) pour les autrices de théâtre ? Est-ce également dû à une méconnaissance des dispositifs didactiques possibles pour aborder ces textes, en particulier quand ils problématisent ce qu'est le masculin et ce qu'est le féminin ?

Pour répondre à ces questions, un dispositif de formation a été proposé à un groupe de stagiaires sur les contes de fées de M<sup>me</sup> d'Aulnoy. Si cette autrice est très connue comme conteuse au XVII<sup>e</sup>, force est de constater qu'elle est largement absente aujourd'hui des corpus scolaires de Suisse romande, alors

même que le conte fait partie, non seulement du programme de 9<sup>e</sup> (élèves de 12 ans), mais aussi du programme de 2<sup>e</sup> (élèves de 17 ans), en lien avec l'étude du XVII<sup>e</sup>.

Dans le cadre de ce dispositif de formation, les stagiaires, par deux, ont élaboré quatre doubles séquences didactiques (soit un même projet pour le secondaire I et II, avec une adaptation des objectifs d'apprentissage et des activités en fonction des deux publics d'élèves) sur les contes de fées de M<sup>me</sup> d'Aulnoy.

### **Place et fonction des questions de genre dans quatre séquences didactiques sur les contes de fées de M<sup>me</sup> d'Aulnoy et apports dans la formation initiale.**

Comment ces séquences abordent-elles ces contes ? Et quelle analyse *a posteriori* font les stagiaires de ce projet, en ce qui concerne les apports de celui-ci pour leurs élèves, mais aussi, en arrière-plan, pour leur propre formation professionnelle ?

#### *Analyse des quatre séquences didactiques*

Dans leurs séquences, les stagiaires ont tou-tes choisi de poser la focale sur les personnages féminins. Dans la séquence 4, cette focale se fait par le biais d'une comparaison entre les contes de M<sup>me</sup> d'Aulnoy et ceux de Charles Perrault (2006) :

La figure des personnages féminins dans les *Contes de fées* étant l'élément central de notre séquence, le corpus de textes chez Perrault et chez M<sup>me</sup> d'Aulnoy nous a permis de bien l'analyser et d'opérer des comparaisons entre les deux auteurs (Séquence 4).

Du coup, au niveau de la production finale demandée aux élèves, la séquence 4 privilégie la rédaction d'un portrait d'un des personnages des contes étudiés :

C'est le travail du portrait qui nous a semblé d'emblée le plus pertinent, aussi bien pour répondre aux exigences du Plan d'études romand [...] que pour satisfaire nos désirs d'aborder la question féministe avec nos élèves. [...] Cette approche de la littérature nous a séduite. Au collègue [=secondaire II] un journal de lecture tenu par les élèves autour de la lecture du livre de Serge Brussolo *Le château des poisons* avait révélé les positions très vindicatives de plusieurs élèves quant à la perception de la femme dans le monde. Nos élèves étaient donc tout à fait prêts à accueillir notre projet (Séquence 4).

La figure féminine est également placée au centre de la séquence 2, en vue de mener une réflexion avec les élèves sur le genre en lien avec la notion de chevalier :

L'idée de travailler *Belle Belle ou le chevalier fortuné* est d'autant plus intéressante qu'elle permet une approche particulière de la figure du chevalier puisque celui-ci se révèle être en réalité une femme (Séquence 2).

En effet, cette séquence se focalise sur le conte de *Belle-Belle ou le chevalier fortuné* qui raconte l'histoire d'une jeune fille « métamorphosée » en chevalier grâce à l'intervention d'une fée, en vue de défendre le royaume de son père. Tout en gardant son identité de jeune fille, Belle-Belle prend alors l'apparence et les qualités d'un chevalier, devenant ainsi l'héroïne de l'histoire.

S'appuyant notamment sur les travaux de Hourcade (2017) et de Robert (1991), la séquence 3 s'arrête sur le style particulier de M<sup>me</sup> d'Aulnoy – recours à l'hyperbole, utilisation d'un vocabulaire enfantin, etc. – qui confère à ces contes une tonalité burlesque. Par conséquent, la consigne élaborée par les deux stagiaires pour la production finale est la suivante : « Décrivez le Palais d'Acier du Nain jaune de manière à ce que cette description soit cohérente avec l'ensemble du texte ». Et, dans l'analyse qu'ils font *a posteriori* des productions des élèves, ces deux stagiaires mettent en évidence le fait que :

La majorité a donc saisi la description dans le style de M<sup>me</sup> d'Aulnoy en exploitant les motifs de pierreries précieuses, de broderies ou d'éléments floraux (Séquence 3).

Quant à la séquence 1, elle affiche explicitement une entrée « féministe ». S'appuyant notamment sur l'étude de Welch (1989), elle centre l'analyse sur l'opposition entre les figures féminines – en particulier la Princesse printanière – et les figures masculines – Fanfarinet – des contes de M<sup>me</sup> d'Aulnoy. Elle amène ainsi les élèves à déceler comment M<sup>me</sup> d'Aulnoy, remettant en question l'éducation des filles à cette période, renverse dans ses contes les stéréotypes de genre, faisant de ses princesses des personnages qui évoluent, devenant progressivement actrices de leur vie.

Cette séquence propose ainsi, pour l'évaluation finale, l'écriture d'un court « scénario de film centré sur les actions d'une femme héroïque qui, aidée par un pouvoir magique, devient actrice de sa destinée, à l'instar des héroïnes des contes de M<sup>me</sup> d'Aulnoy ». Or, l'analyse *a posteriori* des copies des élèves par les stagiaires pointe que :

Ces copies, bien qu'elles contiennent de nombreuses fautes de langue dans ce cas-ci, démontrent une aisance dans l'écriture ainsi qu'une imprégnation stylistique de l'[autrice] à travers le recours aux hyperboles, à l'énumération provoquant un effet d'accumulation et par l'usage de la métaphore filée (Séquence 1).

Corollairement, les stagiaires relèvent que les élèves ont réussi dans leurs textes à renverser les stéréotypes de genre, et ce aussi bien au secondaire I qu'au secondaire II :

Enfin, la manière dont les élèves se représentent le statut de la princesse dans leur conte final constitue l'un des paramètres mesurant la réussite de la séquence : pour certains, la princesse est dotée d'une force surhumaine qui lui permet de se battre pour se libérer de l'emprise de son mari [...] chez d'autres élèves, la princesse possède la qualité morale d'être intelligente, de connaître « toutes les sciences les plus compliquées » ou bien elle dispose d'une « grande liberté de pensée », ce qui s'avère particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit des caractéristiques qui président à son émancipation. Sur ce point, l'objectif didactique et pédagogique quant à la rédaction d'un portrait d'une héroïne « féministe » est atteint (Séquence 1).

Ainsi, l'analyse par les stagiaires de productions de leurs élèves montre une réelle appropriation par les élèves des questions de genre, aussi bien pour la lecture des textes littéraires que pour la production de leurs propres textes.

### *Les apports pour la formation professionnelle*

Par ailleurs, les stagiaires mettent également en évidence, dans leurs analyses *a posteriori*, les apports de ce projet pour leur formation professionnelle. D'une part, ce projet leur a permis de prendre conscience de leur méconnaissance des autrices qui ont marqué l'histoire de la littérature ; méconnaissance qui explique en partie la place congrue laissée aux autrices dans les corpus proposés aux élèves. D'autre part, l'élaboration de ces séquences a éveillé leur intérêt pour une approche de la littérature en classe qui n'hésite pas à recourir aux concepts développés par les études de genre. Ces deux apports sont très bien explicités par deux des stagiaires :

La découverte de M<sup>me</sup> d'Aulnoy au cours de l'atelier de didactique a été une belle rencontre pour chacune de nous. Quelle femme extraordinaire, avant-gardiste, féministe, critique et quelle écrivain[e] magnifique ! Un vrai coup de foudre ! Nous nous sommes de suite presque réjouiés de présenter cette perle presque inconnue de la littérature à nos élèves (séquence 1)

Cette « découverte » par les stagiaires d'une autrice qui invente le conte de fées au XVII<sup>e</sup> en France interroge de fait la formation didactique des enseignant-es de français. Quelle place est laissée aujourd'hui en formation initiale à l'étude des œuvres écrites par les femmes ? Quels outils et quels concepts sont proposés aux enseignant-es en formation initiale pour aborder avec les élèves les œuvres qui interrogent ce qu'est le féminin et ce qu'est le masculin ? Des interrogations qui gagneraient selon nous à être corrélées avec un renouvellement des questions de recherche en didactique de la littérature. Un certain nombre de travaux posent en effet la focale depuis quelques années sur les corpus littéraires, en particulier sur la place octroyée dans les classes à l'ancien et au nouveau (Huynh & Mongenot, 2011). Mais, comme le relève Louichon (2018), très peu

de recherches s'intéressent pour l'instant au pourcentage des autrices dans les corpus scolaires et à la manière dont les textes qui problématisent les questions de genre sont abordés en classe avec les élèves.

## Conclusion

À l'issue de ces analyses, nous sommes donc à même de répondre à nos deux questions de recherche. D'abord, il apparaît que la proportion des autrices dans les corpus littéraires actuels reste très en dessous des pourcentages qu'on serait en droit d'attendre, en tout cas pour les textes contemporains. En effet, si l'on part de l'idée que les contenus de savoir proposés à l'école sont des transpositions didactiques, non seulement des savoirs savants, mais aussi des pratiques sociales, le pourcentage devrait être beaucoup plus élevé qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, où les femmes étaient peu représentées dans le monde des Lettres. La cause ? Une méconnaissance d'abord des autrices qui ont marqué et qui marquent aujourd'hui la littérature française ; ensuite, le peu d'études qui s'intéressent au pourcentage d'autrices dans les ouvrages d'histoire de la littérature française et/ou dans les corpus littéraires travaillés en classe de français.

Ensuite, ce que montre l'analyse des séquences didactiques produites dans le cadre du dispositif de formation mis en place de façon expérimentale pour cette recherche, c'est l'intérêt marqué, aussi bien du côté des stagiaires que du côté des élèves, pour aborder les textes littéraires qui s'y prêtent, voire qui le demandent, à l'aune des questions de genre. Pour que cet intérêt se concrétise cependant plus largement dans les pratiques de classe, il est nécessaire, selon nous, d'aborder cette thématique de façon systématique dans le cadre de la formation en didactique du français, et ce, sous trois angles. Le premier viserait une conscientisation des futur-es enseignant-es à ces questions ; le deuxième consisterait en l'élaboration avec elles/eux d'outils leur permettant de mettre en place dans leurs classes des dispositifs de lecture des textes littéraires qui prennent en compte les questions de genre ; le troisième se centrerait sur des moments d'analyse de pratiques, à l'aide de grilles d'analyse ciblées, permettant aux stagiaires de développer une posture réflexive sur leur propre pratique et sur les valeurs qui la sous-tendent.



Odile MAUFRAIS & Sigolène COUCHOT-SCHIEX

# **Intégrer l'approche intersectionnelle en formation des enseignant-es : perceptions et interrogations en Éducation physique et sportive**

## **Construction de l'objet d'étude en EPS**

### **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'immisçant jusque dans la conception et les mises en œuvre des situations didactiques (Brière-Guenoun, 2014 ; Poggi & Brière-Guenoun 2014, 2015). Des recherches antérieures en didactique de l'EPS et en formation des enseignant-es ont argumenté pour une prise en considération des facteurs sociologiques tels que la classe sociale (Poggi & Brière-Guenoun, 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, 2013, 2017 ; Couchot-Schiex *et al.*, 2009), 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, 1972/2002, citée par Kergoat, 2009, 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 exclut 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.

### **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, pp. 2-3). Les contextes produisent des effets notables sur les modalités d'enseignement/appropriation des savoirs et les pratiques façonnent à leur tour les contextes (Brière-Guenoun & Poggi, 2014). La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique. Il s'agit de rendre un savoir transmissible pour les élèves alors que la pédagogie représente le savoir enseigné. C'est pourquoi, à titre expérimental, dans une visée professionnalisante et transformative, une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux avec des professeur·es 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 pour la formation (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) et d'étudier les processus

à l'œuvre dans l'acquisition de compétences professionnelles<sup>1</sup> des stagiaires. En ce sens, il s'agit d'analyser ce qui se passe lors de séquences 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.

## Objectifs de la formation et méthodologie

L'une des visées de formation était d'aider les enseignant-es 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 (Delphy, 2008 ; Guillaumin, 2002), 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 quinze heures réparties en cinq séances a été mené auprès de deux groupes d'enseignant-es stagiaires (n =64) du premier degré (école primaire) de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) 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 quatre vidéos de séances d'EPS de stagiaires, enregistrées *in situ*. Ces vidéos ont été réalisées au cours de l'année avec les enseignant-es faisant partie de ce dispositif, volontaires pour être filmé-es. Elles ont ensuite servi de support à un entretien d'autoconfrontation

---

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, savoir-faire, attitudes ne pouvant s'exprimer que dans une situation unique, non reproductible, singulière, comme le serait une activité d'enseignement.

simple entre la formatrice et les stagiaires filmé-es 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 quatre observations entrecoupées d'entretiens 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 servons des indicateurs du modèle CompAS pour comparer les représentations initiales et finales des enseignant-es 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.

### **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.

### **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-es 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-es 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 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 & 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-es 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-es sur cette thématique. Malgré notre brève explication de l'approche intersectionnelle avant qu'ils/elles ne réalisent cet écrit, nous nous sommes rendu compte qu'ils/elles ne les considéraient pas de manière imbriquée mais de manière séparée. Le fait de leur demander s'ils/elles 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 amené-es à les traiter individuellement. Cela est aussi certainement dû au fait qu'ils/elles ne pensent pas qu'il soit nécessaire de prendre en compte les rapports sociaux de « race » et de classe sociale.

### **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-es ont travaillé

sur des supports de textes ou de vidéos fournis par la formatrice qu'ils/elles devaient analyser et expliciter au groupe.

– Communauté d'intérêts et prises de parole

Lors des travaux proposés, les PES se sont groupé·es 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/elles 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<sup>2</sup> ». 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·es enseignant·es 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.

---

2 Ces chiffres font allusion au département d'origine des élèves. 94 : Val-de-Marne  
93 : Seine-Saint-Denis.

### – Racialisation

Lorsque le débat s'est axé sur les processus de racialisation, des échanges houleux ont parfois eu lieu entre enseignant-es 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-es, en majorité des filles, se sont plusieurs fois énervé-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 (selon ses dires), a précisé que sa maman lui avait dit que le travail de 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.

### – 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 utilisés comme matériels en tant que tels (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-es ont été notés, les enseignant-es interrogé-es, en lien avec le CompAS, ont exploité des ressources, fait face à des situations problèmes, structuré leurs pensées et ainsi semblent s'être engagé-es 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-es à continuer à travailler sur cette thématique et seulement 12 % ne souhaitaient pas poursuivre.

– 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-es 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 perdue... Moi, ce sont des CE2 et eux des CP et ils remplissent mieux la fiche et pourtant moi, c'était la 3<sup>e</sup> 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.

– 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-ives 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. Quarante-deux évènements 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-es débutant-es 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 quatorze PES ont précisé que cette formation leur a permis de mieux concevoir leurs séances en EPS ou leur enseignement en général, neuf que cela a permis d'affiner leurs observations, sept que cela les a amenés à prendre en considération les rapports sociaux et onze qu'ils et elles font plus attention à la mixité F/G et à valoriser les filles. Les transformations évoquées des pratiques des enseignant-es pourraient s'inscrire dans la lignée du chapitre de Ingrid Verscheure et Carine Barale concernant les incidences des évolutions des pratiques didactiques de l'enseignante sur l'évolution des trajectoires didactiques des élèves.

#### – Premier bilan

Au vu 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-es 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.

## **Analyse de deux autoconfrontations**

### **Précisions sur le protocole**

En 2017/2018, nous avons remis en place une formation avec deux nouveaux groupes d'enseignant-es stagiaires. Nous avons suivi deux stagiaires de ces groupes sur quatre 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*. À 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 revenues observer une autre séance afin de repérer si les enseignantes s'étaient saisi 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 quatre 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 enseignant-es engendrées par les rapports sociaux et des apprentissages empêchés en lien avec ces derniers.

### **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 rendu 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. À 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/elles savaient ce qu'était un stéréotype, essayaient de s'en emparer et faisaient des propositions.

## **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 ».

## 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-es stagiaires a permis à chacun-e de s'exprimer, d'échanger sur les conceptions, de confronter leurs points de vue et de faire ainsi avancer leurs pensées respectives. 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-es 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-es 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 ont permis d'avancer dans leurs réflexions concernant les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Cependant, nous avons repéré des différences

d'intervention 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-es 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-es 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-es.

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 ceux 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 quel que 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 quel que 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 de Nathalie Sayac lorsqu'elle fait référence à une professeure 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-es 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-es alternant stage et temps de formation restent, pour nous, un espace propice au développement de compétences liées à cette approche.

## Annexe 1 : module de formation

Tableau 7. Module de formation

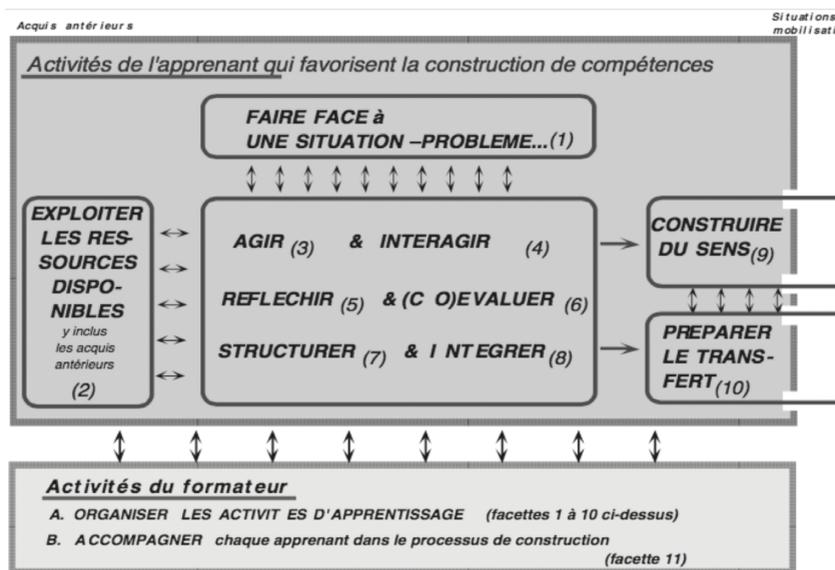
N° de séance	Objet et visée du cours	Supports utilisés	Modalités de travail
1	Objet : découvrir l'approche intersectionnelle par l'intermédiaire de textes sur les rapports sociaux. Visée : révéler cette articulation des rapports de genre, classe sociale et ethnicité au sein de la société et les problématiques inhérentes à celle-ci	Textes : <i>Articuler les rapports sociaux. Rapports de classe, de sexe, de racisation.</i> Roland Pfefferkorn, 2011 <i>Articuler genre, classe et race. Approches empiriques.</i> Amélie Le Renard, 2013. Guide de questionnement Posters	Groupes de 5 ou 6 (lecture des textes et construction des posters) Présentation des posters Débat collectif
2	Objet : mettre en avant l'influence du genre, de la classe sociale et de l'ethnicité au sein de l'enseignement et de l'EPS plus particulièrement par l'intermédiaire de la lecture d'extraits d'articles choisis par la formatrice. Visée : dévoiler l'implication des facteurs sociaux dans la pratique enseignante.	Extraits d'articles et textes (mixité/genre et EPS, classes sociales et EPS, ethnicité et enseignement) Guide de questionnement Posters	Groupes de 5 ou 6 (lecture des textes et construction des posters) Présentation des posters Débat collectif
3	Objet : mettre en perspective, avec des supports vidéos de séances d'EPS effectuées <i>in situ</i> , 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.	Lecture par tous avant ce cours de tous les textes. Vidéos d'une séance de jeux athlétiques (MS, à Gournay/Marne), d'une séance de jeux collectifs (MS, les Lilas) et d'une séance de danse (MS, La Courneuve).	Retour sur le débat collectif Lien avec les visites des stagiaires Résumé de ce qu'ils ont retenu sur l'intersectionnalité Mise en perspective avec support vidéo d'une séance en EPS

(suite)

Tableau 7. Suite

N° de séance	Objet et visée du cours	Supports utilisés	Modalités de travail
4	<p>Objet : observer le lien potentiel entre les obstacles aux apprentissages des élèves en EPS et les facteurs sociaux</p> <p>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 (CE<sub>1</sub> à Saint Denis)</p> <p>Écrit individuel à remplir concernant cette séance</p>	<p>Débat collectif (ce qu'ils/elles ont pu observer dans leur pratique depuis que l'on travaille sur cette thématique)</p> <p>Vidéos de séances</p> <p>Écrit individuel</p> <p>Débat collectif</p>
5	<p>Bilan final sur l'intersectionnalité dans l'enseignement de l'EPS</p> <p>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</p> <p>Débat collectif</p> <p>Écrit de repositionnement</p>	<p>Vidéo d'une autre séance</p> <p>Débat collectif</p> <p>Écrit de repositionnement</p> <p>Retour collectif sur le travail effectué</p>

## Annexe 2 : Modèle ComPAS de Philippe Parmentier et Léopold Paquay (2002)





Louise LAFORTUNE

## **Postface**

# **Prise en Compte du genre dans les pratiques enseignantes : principes et stratégies dans une perspective intersectionnelle et féministe**

Lorsque j'ai accepté d'écrire la postface de cet ouvrage collectif, j'ai été charmée par l'idée de synthétiser un ouvrage portant sur la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes. Cette prise en compte m'est toujours apparue très importante en sciences de l'éducation pour cheminer vers des changements vers plus d'équité et d'égalité. Pour cette postface, je propose de faire ressortir des principes et des stratégies qui émergent de l'ensemble des textes en lien avec une perspective d'équité sociopédagogique (Lafortune, 2006, 2014, 2015 ; Lafortune & Landry, 2008) et une pédagogie féministe intersectionnelle socioconstructiviste (FIS) (Lafortune, Gervais, Lacharité, Maheu, St-Cerny, Guberman, Coenga-Oliveira & Ancil Avoine, 2018).

La perspective de genre utilisée dans cet ouvrage collectif vise à distinguer « le sexe biologique de sa dimension culturelle, variable d'une société à l'autre » (Collet, Verscheure & Amade-Escot)<sup>1</sup> et considère le genre comme construction sociale et des hiérarchies et comme apprentissage des rôles sociaux (Vinson & Verscheure). Il ne se réduit pas à la dichotomie du sexe, femmes-hommes (Verscheure & Barale). Ce livre vise également à « comprendre et proposer des pistes pour une pédagogie de l'égalité » (Collet, Verscheure & Amade-Escot).

Pour faire ressortir les principes et les stratégies, je n'ai pas voulu me centrer sur les disciplines, car la lecture des textes aide à se rendre compte que ce qui ressort d'une discipline est attribuable à d'autres disciplines.

---

1 Les auteures citées dans le texte sont celles des différents chapitres de l'ouvrage collectif.

## Principes pour la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes

Les principes ressortis des différents textes se partagent en trois catégories, non nécessairement exclusives : des principes de sensibilisation et de prise de conscience, de déconstruction et de changements de pratiques.

1. Principes axés sur la sensibilisation et la prise de conscience
  - Sensibiliser les élèves à la question du genre et à la reconnaissance des stéréotypes dès les premiers moments de la scolarisation (Vinson & Verscheure).
  - Faire attention à ses pratiques évaluatives qui dépendent de ses croyances et représentations sociales et scolaires (Sayac).
  - Reconnaître que l'égalité entre les femmes et les hommes émerge d'une reconnaissance mutuelle femmes-hommes, filles-garçons de leurs égales puissances d'agir (Gerin).
  - Porter une attention particulière à l'anxiété que suscitent certaines disciplines qui semble atteindre davantage de filles que de garçons (Sayac, DeBlois).
  - Tenir compte du fait que la dimension humaine influence davantage les apprentissages chez les filles que chez les garçons (DeBlois).
  - Tenir compte de la multiperspectivité des interprétations pour discuter de situations inégalitaires entre femmes et hommes (Opériol).
  - Favoriser une compréhension du rôle des femmes autant dans l'histoire que dans différentes disciplines (Brunet).
  - S'interroger sur l'iniquité des savoirs proposés aux filles et aux garçons et des interactions pédagogiques entre filles et garçons en classe mixte (Elandoulsi & Amade-Escot).
  - Susciter des prises de conscience des façons de s'adresser aux filles et aux garçons lors d'interventions pédagogiques pour que les inégalités de sexe n'imprègnent plus les pratiques pédagogiques (Elandoulsi & Amade-Escot).
  - Susciter une prise de conscience que considérer un élève, sans prendre en compte son histoire, son milieu social et ses interactions sociales, contribue à creuser les inégalités (Maufrais & Couchot-Schiex).
  - Faire prendre conscience de l'intersectionnalité des rapports sociaux par une approche intersectionnelle qui met en lumière les rapports de pouvoir, les discriminations et les stéréotypes autant dans la société que dans l'école (Maufrais & Couchot-Schiex).
2. Principes axés sur la déconstruction des stéréotypes, des préjugés et des représentations
  - Faire émerger les stéréotypes pour les déconstruire (Vinson & Verscheure).
  - Favoriser la reconnaissance que le contrat didactique reproduit des positionnements de genre autant chez les personnes enseignantes qu'apprenantes (Verscheure & Barale).
  - Anticiper la mise en œuvre de modalités d'action perpétuant des stéréotypes associés aux pratiques des garçons ou des filles et prévoir des moyens de les contrer (Debars).

- Développer un regard critique autant chez les élèves que chez les personnes enseignantes (DeBlois).
  - Contrer les résistances lorsqu'il est question de tenir compte du genre dans l'analyse de résultats de recherche (Brunet).
  - Faire comprendre le fonctionnement du système social pour éviter la hiérarchisation et les jugements hâtifs (Maufrais & Couchot-Schiex).
3. Principes axés sur des changements de pratiques
- Comprendre les effets des pratiques enseignantes qui participent à la construction des inégalités entre les filles et les garçons et mettre en évidence des pratiques qui permettent plutôt de lutter contre les inégalités scolaires sexuées (Verscheure & Barale).
  - Approfondir les pratiques évaluatives susceptibles de perpétuer des inégalités entre les sexes et en proposer des susceptibles de les contrer (Sayac).
  - Intégrer une approche intersectionnelle en formation à l'enseignement (Maufrais & Couchot-Schiex).
  - Repenser les pratiques enseignantes en fonction du contexte social qui les influence (Maufrais & Couchot-Schiex).
  - Transformer les situations didactiques afin d'avoir une symétrie des responsabilités filles-garçons, ce qui aide à une reconnaissance de son pouvoir d'agir (Gerin).
  - Favoriser la coécriture (ou le cotravail) fille-garçon pour faire l'expérience de la reconnaissance de soi et de la reconnaissance de l'autre (Gerin).
  - Tenir compte des savoirs de genre et de contenu dans les préparations de cours et d'activités didactiques (Verscheure & Barale).
  - Valoriser tout type de stratégies en situation d'apprentissage et de résolution de problèmes (Sayac).
  - Favoriser une démarche intersectionnelle (Debars ; Maufrains & Couchot-Schiex).
  - Tenir compte de l'évolution des recherches portant sur les études de genre pour renouveler les questionnements de recherche et les pratiques pédagogiques (Monnier).
  - Proposer une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en formation à l'enseignement (Maufrais & Couchot-Schiex).

## **Stratégies pour la prise en compte du genre dans les pratiques enseignantes**

Les stratégies se partagent en trois catégories non exclusives. J'ai tenté de faire ressortir ce qui me semblait prioritaire dans chaque stratégie. Ces catégories sont : la réflexion et la discussion critique vers une prise de conscience des inégalités et des stéréotypes ; le travail collaboratif le plus souvent en binôme et l'autoconfrontation. Une conclusion de cette section ajoutera une stratégie axée sur la prise en compte des résultats de recherche.

## Réflexion et discussion critique vers une prise de conscience des inégalités et des stéréotypes

- Susciter une réflexion critique sur la thématique des inégalités filles-garçons à partir de questions ciblées. Faire réfléchir les élèves à partir de dessins qui font ressortir des stéréotypes. Faire agir en proposant des actions qui risquent de faire ressortir des stéréotypes pour les mettre en discussion. Susciter la réflexion autant chez les élèves que chez les personnes enseignantes. Envisager des pistes de changements dans les pratiques vers des perspectives d'équité et d'égalité (Vinson & Verscheure). Les résultats de la recherche sont une belle source de réflexion pouvant être utilisés auprès des équipes enseignantes pour susciter des changements de pratiques.
- Faire en sorte que toute remarque ou commentaire faisant ressortir des préjugés soit mis en débat critique dans la classe pour faire prendre conscience des stéréotypes sociaux qui les sous-tendent. Faire prendre conscience aux personnes enseignantes des façons stéréotypées de présenter les activités. Proposer aux élèves des enchaînements à réaliser en binômes mixtes (Verscheure & Barale). L'élaboration de questions pertinentes pour faire prendre conscience des stéréotypes perpétués est importante en évitant d'un côté la culpabilisation pour susciter plutôt la réflexion autocritique sur ses pratiques.
- Faire prendre conscience comment ses croyances et représentations sont susceptibles d'influencer ses pratiques évaluatives et ainsi, générer des inégalités de sexe. Faire prendre conscience de sa part de responsabilité dans la perpétuation des inégalités scolaires, particulièrement dans le domaine de l'évaluation. Étudier les pratiques évaluatives pour en dévoiler les dimensions inégalitaires de genre (Sayac). Cette prise de conscience exige des actions vers des réflexions qui mènent à des actions pédagogiques visant à contrer les stéréotypes. On peut alors penser à susciter une pratique réflexive (réflexion sur ses pratiques et leur analyse).
- Dans toutes discussions, faire ressortir différents points de vue pour aider à reconnaître les stéréotypes et pouvoir échanger des idées. Tout au long de l'enseignement, garder l'esprit ouvert à d'autres discussions, à se servir de ce qui émerge dans l'action même si ce n'était pas prévu. Cependant, les discussions ne devraient pas aller dans tous les sens. Les personnes enseignantes ont un rôle à jouer dans l'animation des discussions pour, principalement, susciter des prises de conscience de la perpétuation des stéréotypes (Opériol). Dans la préparation de cours, il est possible d'élaborer des stratégies pour faire émerger les stéréotypes et les mettre en discussion. Il est un peu plus difficile de reconnaître dans l'action les stéréotypes qui émergent. Et encore plus, de se servir de ce qui émerge dans l'action et d'utiliser des stratégies non prévues pour susciter des prises de conscience et des discussions vers des changements de points de vue.
- Étudier les choix de textes proposés, les pourcentages d'auteures et d'auteurs de ces textes dans différentes disciplines. Se centrer sur le contenu des textes à propos du sexe, du genre et des stéréotypes de genre. Amener à s'interroger sur le déséquilibre entre les textes écrits par des femmes ou des hommes. Proposer un dispositif pour changer les pratiques à l'aide d'un texte qui contre les stéréotypes de genre, discuter

de son contenu et de ses orientations et faire écrire un scénario de film qui change la perspective des stéréotypes de genre (Monnier). En formation initiale, en plus de la sensibilisation et de la prise de conscience des stéréotypes de genre, ce sont les pratiques pédagogiques qu'il est nécessaire de remettre en question. Un accompagnement pour l'élaboration d'interventions pédagogiques contribue à changer les préparations de cours vers des pratiques équitables et égalitaires.

### Travail collaboratif en binôme fille-garçon

- Faire écrire à deux (une fille et un garçon) un texte, un travail scolaire ou un rapport de laboratoire et susciter l'observation de ce qui se passe. Utiliser une stratégie semblable dans différentes tâches à faire faire en situation d'apprentissage. Au lieu de faire écrire à deux, faire lire la production d'une fille à un garçon qui écoute et inversement et susciter la discussion sur différentes interprétations possibles du contenu (Gerin). Des activités d'observation s'ajoutent facilement à un binôme fille-garçon qui observe un binôme en situation d'écriture ou de lecture mutuelle et discute de ses observations (discussion à quatre).
- Proposer des mises en situation où les élèves s'organisent à la fois individuellement et collectivement. Cela suppose prendre des informations sur ses partenaires et adversaires et de faire de bons choix (Debars). La mise en œuvre d'un travail collaboratif semble un moyen de faire ressortir les stéréotypes, de pouvoir les mettre en discussion pour susciter des prises de conscience et les contrer.
- Choisir des stratégies interactives qui tiennent compte du capital humain rejoint davantage la sensibilité des filles. Par exemple, considérer l'erreur plutôt comme une aide à l'apprentissage que comme une difficulté favorise la collaboration. Cette collaboration aide à diminuer l'anxiété (DeBlois). Le travail collaboratif, dans les disciplines considérées comme faisant émerger de l'anxiété dans l'apprentissage, aide à reconnaître que d'autres ressentent aussi de l'anxiété, favorise le partage de stratégies pour diminuer les effets négatifs de tensions créées dans certaines situations d'apprentissage.

### Autoconfrontation

- Utiliser des enregistrements audio et vidéo pour susciter la réflexion chez les élèves en utilisant des extraits pertinents. Réaliser des entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants et enseignantes pour bien analyser les pratiques, susciter des prises de conscience et envisager des perspectives de changement (Verscheure & Barale). L'utilisation des entretiens d'autoconfrontation est un moyen privilégié pour susciter la réflexion sur des faits et non sur la mémoire de ce qui s'est peut-être passé.
- Susciter des observations de la manière d'aborder la question de l'égalité des sexes en stage en formation initiale. Des vidéos permettent de faire ressortir des « événements remarquables » dans des séquences où les stagiaires agissent de façon inégalitaire entre filles et garçons. Des entretiens d'autoconfrontation aident à mettre en évidence des gestes ou paroles qui perpétuent des inégalités de sexe dans les interactions pédagogiques : questionnement et commentaires sur l'action observée

(Elandoulsi & Amade-Escot). L'autoconfrontation exige la préparation de questions qui ne sont pas laissées au hasard. Cette préparation présumera de la qualité des réflexions issues de l'autoconfrontation.

- Faire faire un exercice, en formation à l'enseignement, qui incite les stagiaires à élaborer des indicateurs qui pourront être utilisés pour construire leurs propres outils dans une perspective d'équité et d'égalité entre les élèves. Des interventions sont filmées pour diriger des entretiens d'autoconfrontation. Ce qui ressort de ces entretiens est mis en discussion collectivement et incite à faire des liens avec sa propre pratique. Cette approche suppose deux écrits de positionnement (un avant la formation et un autre à la fin) pour aider aux prises de conscience et montrer l'influence des entretiens d'autoconfrontation et des discussions collectives pour des changements d'opinions, de représentations, de compétences et de connaissances. Les discussions permettent à chaque personne de s'exprimer, d'échanger sur les conceptions, confronter les points de vue et de faire avancer les pensées respectives (Maufrais & Couchot-Schiex). Cette stratégie montre l'importance de discussions préparées et dirigées.

#### Utilisation de résultats de recherche

Réaliser des analyses différenciées selon le genre dans les recherches. Des questions comme les suivantes peuvent servir d'amorce de réflexion et d'analyse : quel est le rôle occupé par les femmes dans différents récits ? Quelle est la place faite aux femmes dans des textes de différentes disciplines ? Quelle place est donnée aux luttes sociales ? Quels sont les obstacles et défis rencontrés par les femmes ? Comment les femmes et leur diversité sont représentées ? Des étapes de formation sont proposées : 1) choisir les œuvres ou les textes à étudier ; 2) contextualiser l'œuvre ou le texte ; 3) faire émerger les aspects associés au genre (individuellement ou collectivement) ; 4) susciter une réécriture plus juste et équitable (Brunet). Il est vrai que les textes sont plutôt étudiés dans des domaines historiques ou dans la littérature ; cependant, une analyse critique différenciée selon le genre se réalise dans différents domaines autant des sciences humaines que des sciences biologiques ou mathématiques...

### **Équité sociopédagogique et pédagogie féministe intersectionnelle socioconstructiviste**

Les principes et stratégies ressortis des différents textes de cet ouvrage collectif sont mis en discussion avec des principes pour la mise en œuvre d'une équité sociopédagogique (Lafortune, 2006, 2014, 2015 ; Lafortune & Landry, 2008) et d'une pédagogie féministe intersectionnelle socioconstructiviste (FSI) (Lafortune *et al.*, 2018)

L'équité sociopédagogique se définit comme une posture qui suppose un processus enseignement-apprentissage-évaluation qui tient compte du contexte social plus large que la classe ou l'école. L'hétérogénéité se veut alors une aide à l'apprentissage. En ce sens, il s'avère essentiel de s'intéresser aux élèves à partir de leurs différences et complémentarités afin qu'ils organisent leurs connaissances en interaction avec les autres. Les filles ne sont pas alors considérées comme un groupe homogène, tout autant d'ailleurs, que celui des garçons. Les filles et garçons sont considérés comme étant des êtres humains à part entière au-delà de la dimension scolaire (Lafortune, 2006, 2014).

Un tel sens de l'équité comporte quatre dimensions :

1) La mixité scolaire tient compte de la présence de filles et de garçons dans les classes et, plus globalement, dans la vie en général avec la préoccupation de ne pas perpétuer de stéréotypes associés à l'un ou l'autre des sexes ; 2) Une éducation à la citoyenneté suppose une éducation à la démocratie (aux droits), au pluralisme (interculturelle) et à l'engagement collectif ; 3) L'inclusion scolaire tient compte des caractéristiques des élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ; 4) Une optique réflexive-interactive dans la pédagogie, tout en prenant en compte la dimension cognitive de l'apprentissage en développant des habiletés de pensée supérieure, cherche à mettre les personnes apprenantes dans des situations de réflexion et d'interaction relativement aux croyances et préjugés (dimension sociale), aux émotions et attitudes (dimension affective) et aux processus mentaux, démarches d'apprentissage (dimension métacognitive). (Lafortune, 2014, p. 160).

Voici d'ailleurs quelques principes que Lafortune (2006 ; 2015) met en l'avant pour soutenir l'adoption d'une posture d'équité sociopédagogique ainsi que des pistes de réflexion pédagogique pour en faire l'analyse : 1) travailler à la conscientisation du personnel enseignant au regard de diverses expériences de discrimination en les incitant à examiner des messages discriminatoires ; 2) favoriser une équité dans les interventions pédagogiques en décelant les rapports inéquitables ; 3) analyser les situations d'apprentissage en classe en termes de leur ouverture à la diversité ; 4) considérer l'hétérogénéité comme une aide à l'apprentissage en se questionnant sur les stratégies d'enseignement ; 5) croire aux capacités des élèves de réussir en se posant des questions sur ses propres interprétations à propos de leurs capacités ; 6) contrer les stéréotypes en discutant en groupe des conceptions entretenues au sujet des élèves ; 7) éviter la catégorisation, l'étiquetage, la généralisation en observant ses propres gestes et propos ; 8) construire l'idée de ce que veut dire enseigner à une classe hétérogène en utilisant des stratégies d'enseignement de manière à susciter un engagement cognitif de la part de tous les élèves ; 9) s'ouvrir à la pratique réflexive

en portant un regard critique ses pratiques pédagogiques et sur leur influence sur les élèves.

## **Pédagogie féministe intersectionnelle socioconstructiviste**

L'approche intersectionnelle s'est développée à partir du désir des mouvements féministes de comprendre les multiples oppressions qui touchent différemment et directement la vie des femmes. Les analyses basées exclusivement sur le « genre » seraient insuffisantes pour décrire la complexité des interactions sociales et l'imbrication entre le genre, la race, la classe sociale, l'orientation sexuelle, l'ethnie, la religion. Une approche intersectionnelle contribuerait à une analyse des expériences et des oppressions vécues par ce groupe social hétérogène (Simien, 2007). Le modèle intersectionnel est décrit généralement selon trois prémisses :

1) les oppressions sont vécues de manière simultanée et sont difficilement différenciables les unes des autres ; 2) les systèmes d'oppression s'alimentent et se construisent mutuellement tout en restant autonomes ; 3) par conséquent, la lutte ne peut pas être conceptualisée comme un combat contre un seul système d'oppression – les systèmes doivent être combattus simultanément sans être hiérarchisés. (Pagé 2014, p. 203, dans Lafortune *et al.*, 2018).

Lafortune *et al.* (2018) proposent des éléments à prendre en compte dans une pédagogie FIS.

- Elle est une approche d'accompagnement-formation qui considère que les personnes en formation construisent leurs connaissances en interaction.
- Elle considère l'équité et l'égalité comme une priorité dans la planification, l'action et le retour sur l'action d'accompagnement-formation.
- Elle tient compte des divers systèmes d'oppressions et des privilèges de sorte à éliminer ou diminuer les répercussions des propos ou des gestes qui perpétuent des stéréotypes ou préjugés relativement au genre, à la race, aux situations socio-économiques et socio-culturelles, à l'orientation sexuelle, aux conceptions religieuses...
- Elle met en œuvre une pratique réflexive-interactive pour réfléchir sur sa pratique d'intervention, l'analyser et contribuer à l'analyse de celle des autres selon une grille féministe intersectionnelle socioconstructiviste.

Cette même équipe propose des compétences<sup>2</sup> à développer pour mettre en œuvre une pédagogie FIS.

---

2 Pour des explications, voir l'article de *Recherches féministes*.

- Compétence 1 : mettre en œuvre un accompagnement-formation réflexif-interactif basé sur une analyse FIS.
- Compétence 2 : exercer une pensée sociale critique s'engageant dans une réflexion et une analyse de sa pratique et des pratiques en interaction-collaboration.
- Compétence 3 : s'engager dans une démarche de développement professionnel.
- Compétence 4 : coconstruire un *leadership* partagé et collectif.
- Compétence 5 : travailler avec la complexité et la diversité des points de vue.
- Compétence 6 : tenir compte de la dimension affective en considérant les oppressions et les privilèges en présence et en action.

Pour conclure, je remercie les auteures de cet ouvrage collectif qui contribuent à la réflexion pédagogique sur la prise en compte du genre dans l'enseignement de différentes disciplines à tous les niveaux, du primaire à la formation à l'enseignement, tout en considérant une perspective intersectionnelle.



# Bibliographie générale

- Abbas, A., Taylor, C. A. & Amade-Escot, C. (2019). Introduction. Debates across Anglophone and European Didactics traditions. In C. A. Taylor, C. Amade-Escot & A. Abbas (Eds.), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues across International Boundaries* (pp. 1–10). Routledge, Francis and Taylor.
- Allal, L. K. (1988). Quantitative and qualitative components of teachers' evaluation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 41–51.
- Almqvist, J., Gyllander Torkildsen, L., Hamza, K. & Olin, A. (2019, septembre). *Didactical Dilemmas in a research and School Development Project*. Communication présentée au colloque ECER, NW27 special call, Hambourg.
- Amade-Escot, C. (2004). Les inégalités de genre en éducation physique : une problématique de recherche didactique. In M. Loquet & Y. Léziart (Eds.), *Cultures Sportives et Artistiques. Formalisation des Savoirs Professionnels. Pratiques, Formations, Recherches* (pp. 153–159). Université de Rennes 2 et ARIS.
- Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS : une étude de cas en gymnastique. In L. Talbot (Ed.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 61–74). ERES. doi : 10.3917/eres.talbo.2005.01.0061
- Amade-Escot, C. (2019). Epistemic gender positioning: An analytical concept to (re)consider classroom practices within the French didactique research tradition. In C. A. Taylor, C. Amade-Escot & A. Abbas (Eds.), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues Across International Boundaries* (pp. 24–38). Routledge, Francis and Taylor.
- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S. & Verscheure, I. (2015). Physical Education in Tunisia: Teachers' Practical Epistemology, Students' Positioning and Gender Issues. *Sport, Education and Society*, 20(5), 656–675.
- Amade-Escot, C., Verscheure, I. & Uchan, K. (2002, décembre). La question des inégalités de genre en éducation physique et sportive : intérêt de l'approche didactique. Symposium au Colloque ARIS. Texte paru en 2004 dans les actes : *Cultures Sportives et Artistiques. Formalisation des Savoirs Professionnels. Pratiques, Formations, Recherches*. Presses Universitaires de Rennes.
- Archambault, I. (2019). Engagement et transitions scolaires dans les écoles des milieux défavorisés et pluriethniques. *Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Réseau d'information pour la réussite*

- éducative (RIRE)*. Repéré à <https://rire.ctreq.qc.ca/engagement-et-transitions-scolaires-dans-les-ecoles-des-milieus-defavorises-et-pluriethniques/>
- ARG (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. University of Cambridge: Assessment Reform Group.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 283–307.
- Ayral, S., & Raibaud, Y. (Eds.) (2017). *Pour en finir avec la fabrique des garçons, vol. 1 : à l'école*. Maison des Sciences de l'Homme Aquitaine.
- Bagès, C. & Martinot, D. (2011). *Qui inspire et qui menace les élèves : le rôle de l'explication de la réussite des modèles. Menaces dans l'évaluation*. Presses Universitaires de France.
- Bagès, C., Verniers, C. & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics performance. *Psychology of Women Quarterly*, 40(1), 55–64.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Barton, K. (2011). *Agency, choice and historical action: how history teaching can help students think about democratic decision making*. Communication présentée à la American Educational Research Association, New Orleans.
- Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux* (pp. 105–122). La Dispute.
- de Beauvoir, S. de. (1949/1971). *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation*. L'Harmattan.
- Béreni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. De Boeck.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Code and Control – The Structuring of Pedagogic Discourse (Volume 4)*. Routledge.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.
- Benadusi, L. (2001). Equity and Education. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Eds.), *Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies* (pp. 25–64). Springer Netherlands.
- Blanchard-Laville, C. (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*. L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*. Repéré à [http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf\\_Journal\\_AUF\\_14-2-3.pdf](http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf)

- Bonniol, J. J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires* (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux.
- Bourdieu P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Éditions du Seuil.
- Boutonnet, V. (2017). Quand un film historique controversé devient une opportunité pour problématiser la nation. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–23.
- Braunschwig, M. (1926). *La Littérature française contemporaine étudiée dans les textes (1850–1925)*. Armand Colin.
- Bréau, A., Hauw, D. & Lentillon-Kaestner, V. (2017). Séparer les filles et les garçons au sein des classes d'éducation physique et sportive : état de la question. *Canadian Journal Of Behavioural Science*, 49, 195–208.
- Breda, T. & Ly, S. T. (2015). Professors in core science fields are not always biased against women: Evidence from France. *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(4), 53–75.
- 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.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309–336.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5–1, 101–104.
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18369/Brunet\\_MarieH%C3%A9l%C3%A8ne\\_2016\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18369/Brunet_MarieH%C3%A9l%C3%A8ne_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education*, 52(2), 409–432.
- Brunet, M.-H. (2020). Test de Bechdel et agentivité des femmes dans l'histoire: analyse des discussions sur un forum en ligne. *R2LMM*, 12, 1–33.
- Brunet, M.-H. & Demers, S. (2018). Déconstruire le manuel d'histoire pour (re) construire des savoirs plus justes. Récit de pratique en formation initiale et continue. *Recherches féministes*, 31(1), 123–140.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité* (trad. par C. Kraus). La Découverte/poche.
- Caillot, M. (2007). The building of a new academic field: the case of French didactiques. *European Educational Research Journal*, 6(2), 125–130.

- Capdevila, L. (2002, juillet-septembre). L'identité masculine et les fatigues de la guerre (1914–1945). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 75, 97–108.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2019). *Des recommandations pour une école au bénéfice de toutes et de tous ! Conférence de consensus. La mixité sociale et scolaire*. Repéré à [http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/VF\\_CTREQ-Conf\\_%C3\\_%A9rence-de-consensus-Cahier-des-recommandations-28299-v7.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/VF_CTREQ-Conf_%C3_%A9rence-de-consensus-Cahier-des-recommandations-28299-v7.pdf)
- Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique Pour Enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.
- Chabaud-Rychter, D., Descoutures, V., Devreux, A. & Varikas, E. (2010). Introduction : Questions de genre aux sciences sociales « normales ». Dans: Danielle Chabaud-Rychter éd., *Sous les sciences sociales, le genre : Relectures critiques*, de Max Weber à Bruno Latour (pp. 9–24). Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.chaba.2010.01.0009>
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* (pp. 31–59). De Boeck.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 17–54.
- Clair, I. (2012). *Sociologie du Genre : sociologies contemporaines*. Armand Colin.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, 146, 7–16.
- CMEC (2015). À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Toronto. Repéré à <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/PISA2015-CdnReport-FR.pdf>
- Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Revue EP&S.
- Cogérino, G. (2006). La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations. *Dossier EP&S*, 67. Revue EP&S.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), S95–S120.
- Collège de Genève. (2018). *Programme de français*. La Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève. Repéré à <https://www.ge.ch/document/programmes-disciplines-enseignees-filiere-gymnasiale-au-college-geneve/telecharger>
- Collet, I. (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*. Carnet des Sciences de l'éducation.

- Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, 6–22.
- Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Belin.
- Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à »: vers une pédagogie de l'égalité formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes* 31(1), 179–197.
- Collet, I. & Couchot-Schiex, S. (2017). GEF : une revue pour valoriser les recherches sur le genre en éducation et formation. *Revue GEF* (1), 1–3. Repéré à <https://revuegef.org>
- Collet, I. & Dayer, C. (Eds.) (2014). *Que nous apprend le genre ? Enjeux et paradoxes de l'éducation-formation*. De Boeck, Raisons Éducatives.
- Colley, L. M. (2015). "Taking the Stairs" To Break The Ceiling: Understanding Students' Conceptions of the Intersections of Historical Agency, Gender Equity and Action (Thèse de doctorat). University of Kentucky.
- Commission des études du canton de Fribourg (1924). *Pages choisies destinées à l'étude de la langue française*. Enseignement secondaire. Fragnières frères.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/per>
- Cornwell, C., Mustard, D. B. & Van Parys, J. (2013). Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school. *Journal of Human resources*, 48(1), 236–264.
- Couchot-Schiex S. (2013). Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en EPS. Étude longitudinale de la maternelle à la classe de 3<sup>e</sup> de collège. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.), *À l'école des stéréotypes, comprendre et déconstruire* (pp. 185–202). L'Harmattan.
- Couchot-Schiex, S. (2016). Des recherches en éducation, formation, didactique : de quel genre-s ? *Le français aujourd'hui*, 2, 3–24.
- Couchot-Schiex, S. (2017). *Le Genre*. Éditions EP&S.
- Couchot-Schiex, S. (2018). Contribution à une épistémologie du genre sur le terrain de l'EPS. In GenERe (Ed.), *Épistémologies du genre : croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*. ENS Éditions. doi : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.9203>
- Couchot-Schiex, S., Cogérino, G. & Coltice, M. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 169–182.
- D'Aulnoy, M.-C. (2008). *Contes de fées*. Choix de C. Cagnat-Debœuf. Folio classiques.

- Danielsson, A.T. (2010). Gender in physics education research: A review and a look forward. In M. Blomqvist & E. Ehnsmyr (Eds.), *Never mind the gap ! Gendering Science in Transgressive Encounters* (pp. 65–84). Centre of Gender Research.
- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminists tales. Preschool children and gender*. Allen and Unwin.
- Davis, K. (2015). L'intersectionnalité, un mot à la mode. Ce qui fait le succès d'une théorie féministe. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 20. Repéré à <https://cedref.revues.org/827>
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171, 87–91.
- Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sports, école, société : la différence des sexes*. L'Harmattan.
- Debars (2020). *Analyse didactique des pratiques d'enseignement et d'étude selon le genre en contexte d'éducation prioritaire. Études de cas en éducation physique et sportive lors de deux cycles de handball en collège REP\** (Thèse de doctorat). Université de Toulouse Jean Jaurès.
- Debars, C. & Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : l'incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *Revue eJRIEPS*, 9, 35–43. Repéré à <http://www.fcomte.iufm.fr>
- DeBlois, L. (2014). Tensions et questions soulevées dans les échanges dans la perspective d'une problématisation des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques liés aux élèves dits en difficultés. In C. Mary, L. Theis, H. Squalli & L. DeBlois (Eds.). *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques : Regards didactiques* (229–241) Presses Université de Montréal.
- DeBlois, L. (2015). Interactions de la classe : Tensions entre compréhension et difficultés à apprendre les mathématiques. *Actes de la 37<sup>e</sup> rencontre annuelle du groupe canadien en didactique des mathématiques*. University of Alberta, 171–187. Repéré à <http://www.cmesg.org/wp-content/uploads/2015/05/CMESG2014.pdf>
- DeBlois, L. & Barma, S. (2017). Identification de contradictions dans l'activité d'enseignants du primaire devant l'enseignement de la compétence à résoudre des problèmes mathématiques. *Actes du colloque International de didactique professionnelle*. Lille. Repéré à [https://rpd2017.sciencesconf.org/data/3120\\_DEBLOISlucieBARMAsylvie.pdf](https://rpd2017.sciencesconf.org/data/3120_DEBLOISlucieBARMAsylvie.pdf)

- DeBlois, L. & Bélanger, J.-P. (2016). La résolution de problèmes vue par les élèves qui manifestent des réactions d'évitement, d'anxiété ou d'agitation. *Vivre le primaire*, 29 (2), 62–66.
- DeBlois, L. & Turcotte, B. (2019). Le développement des habiletés sociales comme support aux apprentissages cognitifs. *Éducation et Francophonie*, 47(3), 11–34.
- Del Lungo, A. & Louichon, B. (Eds.) (2010). *La Littérature en bas-bleus. Roman-cières sous la Restauration et la monarchie de Juillet (1815–1848)*. Classiques Garnier.
- Delphy, C. (1991/2001). *L'Ennemi principal. 2. Penser le genre*. Syllepse.
- Delphy C. (2008). *Classer, dominer. Qui sont les « autres » ?* La Fabrique.
- d'Entremont, Y. (2000). L'enseignement des mathématiques en milieu minoritaire : la situation albertaine. In Y. d'Entremont (Ed.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives CRDE*. Moncton. Repéré à <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/19-dentremont.html>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche “avec” plutôt que “sur” les praticiens. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31, 245–258.
- Desmarais, J. (2006). *Comment représenter les femmes tondues ? À la rencontre de la mémoire et du genre en France, de 1942 à 2005* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Détrez, C. (2015). *Quel Genre ?* Thierry Magnier.
- Dias-Chiaruttini, A. (2018). De l'usage et de l'utilité de la catégorie Genre en didactique du français. In A. Dias-Chiaruttini (Ed.), *L'enseignement du français à l'épreuve du genre* (pp. 4–10). *La Lettre de l'AIRDF*, 63 : 4–10. Association internationale de recherche en didactique du français.
- Dionne, A.-M. (2019). Récit ou roman de la Seconde Guerre mondiale en littérature de jeunesse : regard sur les représentations de la masculinité. *Revue d'Éducation*, 6(1), 15–22.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (Eds.) (2013). *Didactique en construction et constructions des didactiques*. De Boeck.
- Dubet, F. (2012). Classes sociales et description de la société. *Revue française de Socio-Économie*, 10(2), 259–264.

- Dumont, M. (2014). La nature, l'objet et la pratique de l'histoire. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois & S. Demers (Eds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 15–34). Multimondes.
- Dumont, M. (2016). *La construction de l'invisibilité historique des femmes dans l'histoire*. Conférence le 26 septembre 2016 dans le cadre de la rentrée universitaire, Université de Sherbrooke, APPRUS.
- Dupraz, L. & Bonjour E. (avec la collaboration de Mercier H.) (1911). *Anthologie scolaire. Lectures françaises*. Payot.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho- sociales. La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 110, 75–109.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Les presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M. & Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, 171, 5–8.
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire : visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980–2004. In N. Lucas (Ed.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (pp. 45–70). Le Manuscrit.
- Elandoulsi, S. (2011). *L'épistémologie pratique des professeurs : effets de l'expérience et de l'expertise dans l'enseignement de l'appui tendu renversé en mixité. Analyse comparée de 3 enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.
- Emirbayer, M. & Mishe, A. (1998). What Is Agency ?. *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Ennaji, M. (2019). *Le corps enchaîné. Comment l'islam contrôle la femme*. Éditions Non Lieu.
- Erkut, S. (1983). Exploring sex differences in expectancy, attribution, and academic achievement. *Sex Roles*, 9(2), 217–231.
- Erraïs B. & Erraïs S. (1996). Le sport féminin à l'épreuve de l'intégrisme religieux : le cas du Maghreb. In P. Arnaud & T. Thierry (Eds.), *Histoire du sport féminin. Tome 2 : sport masculin - sport féminin : éducation et société* (pp. 81–94). L'Harmattan.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. & Joly-Lavoie, A. (2018). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.

- Evain, A. (2003, juin). *Les autrices de théâtre et leurs œuvres dans les dictionnaires dramatiques du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Communication présentée aux premières Rencontres de la SIEFAR : « Connaître les femmes de l'Ancien Régime. La question des recueils et dictionnaires », Paris. Repéré à <https://studylibfr.com/doc/2043351/les-autrices-de-th%C3%A9%C3%A2tre-et-leurs-%C5%93uvres-dans-les>
- Fassin, É. 2009. *Le sexe politique : Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. doi :10.4000/books.editionsehess.1505
- Félix, C. (1996). *Des rapports sociaux de sexe au savoir : une construction féminine du rapport personnel aux mathématiques* (Mémoire de DEA). Université de Provence, Aix Marseille 1.
- Felouzis, G. (1996). Évaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire. Le cas des mathématiques. *Revue française de sociologie*, 37(1), 77–105.
- Fennema, E., & Carpenter, T. P. (1998). New perspectives on gender differences in mathematics: An introduction. *Educational researcher*, 27(5), 4–5.
- Ferrier, B. (2016). La fiction historique a-t-elle un genre ? Six stratégies de girlisation de l'Histoire dans les fictions pour la jeunesse. In B. Louichon & S. Brehm (Eds.), *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec* (pp. 297–315). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Fontayne, P., Sarrazin, P. & Famose, J.-P. (2002). Effet du Genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science & Motricité*, 45, 45–66.
- Foulin, J.-N. & Toczek, M.-C. (2006). *Psychologie de l'enseignement*. Armand Colin.
- Fraisse, G. (1996). *La différence des sexes*. PUF.
- Fraisse, G. (2010a). *À côté du genre. Sexe et philosophie de l'égalité*. Le bord de l'eau.
- Fraisse, G. (2010b). De l'exclusion à la discrimination. Une généalogie historique, philosophique et politique, entretien avec G. Fraisse, par H. Périvier. *Revue de l'OFCE, Centre de recherche en économie de Sciences Po*. Repéré à <https://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/revue/3-114.pdf>
- Fraisse, G. (2014). *Les excès du genre. Concept, image, nudité*. Lignes.
- Fraisse, G. (2015, 11 avril). *Les excès du genre : concept, image, nudité* [Vidéo en ligne]. Université Toulouse Jean Jaurès-campus Mirail, Éditeur & Canal U, Diffuseur. Repéré à <http://www.sup-numerique.gouv.fr/>

- Fraisse, G. (2016). *La sexualité du monde. Réflexions sur l'émancipation*. Les presses de Sciences Po.
- Fraisse, G. (2007/2017). *Du consentement*. Seuil.
- Friesem, E. (2016). Drawing on Media Studies, Gender Studies and Media Literacy Education to Develop an Interdisciplinary Approach to Media and Gender Classes. *Journal of Communication Inquiry*, 40(4), 370–390.
- Gallot, F. & Pasquier, G. (Eds.) (2018). L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre'. *Les Cahiers du genre*, 65(2)
- Ganzeboom, H. & Treiman, D. (2003). Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. In J.H.P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Eds.), *Advances in cross-cultural comparison* (pp. 159–193). KluwerAcademic/Plenum Publishers.
- Garcia, M.-C. (2007). Représentations « genrées » et sexualité des pratiques circassiennes en milieu scolaire. *Sociétés & représentations*, 24, 129–143.
- Garcia, M.-C. (2013). Le goût du cirque chez les enseignants d'EPS. *STAPS*, 102(4), 47–60.
- Garcia, M.-C. & Vigneron, C. (2006). Le cirque à l'école des banlieues. *Agora Débats/Jeunesse*, 41, 32–48.
- Gerin, M. (2020a). *Co-écriture fille-garçon en symétrie. Une ingénierie didactique coopérative pour concrétiser l'égalité des sexes au CP* (Thèse de doctorat). Université Rennes 2.
- Gerin, M. (2020b). *L'égalité des sexes par la reconnaissance épistémique fille-garçon. Film accompagnant la thèse de doctorat* [film]. Repéré à <http://tacd.espe-bretagne.fr/2020/11/09/film-these-murielle-gerin/>
- Gerin, M., Chevallier, A. & Piquemal, D. (2019). *Co-écriture fille-garçon en symétrie* [film].
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6, 3–44.
- 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.
- Gneezy, U. & Rustichini, A. (2004). Gender and competition at a young age. *American Economic Review*, 94(2), 377–381.
- Griffin, P. S. (1984). Girls participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30–38.
- Guillaumin, C. (2002) [1972]. *L'idéologie raciste : genèse et langage actuel*. Gallimard.

- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan.
- Heimberg, C. (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. ESF.
- Heimberg, C. (2007). Histoire, historiographie, histoire enseignée. In C. Heimberg & M. Vassallo (Eds.), *Insegnari Storia* (pp. 23–73). Université de la Vallée d'Aoste.
- Heimberg, C. (2012). *Bousculer la nation ? La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie*. Journée d'étude aggiornamento. Repéré à <http://aggiornamento.hypotheses.org/887>
- Héritier, F. (1981). *L'exercice de la parenté*. Le Seuil-Gallimard.
- Héritier, F. (1996). *Masculin / Féminin. La pensée de la différence*. Odile Jacob.
- Héritier, F. (2002). *Masculin/Féminin. Dissoudre la hiérarchie*. Odile Jacob.
- Héritier, F. (2010). *Hommes, femmes : la construction de la différence*. Le Pomier.
- Hillers, M. (2006). *Une femme à Berlin*. Gallimard.
- Hollway, W. (1984). Gender difference and the production of subjectivity. In J. Henriques, W. Hollway, C. Venn & V. Walkerdine (Eds.), *Changing the subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity* (pp. 223–262). Methuen.
- Honorez, A. (2012). *La représentation du genre féminin dans la bande dessinée Québécoise* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hourcade, P. (2017). En relisant M<sup>me</sup> d'Aulnoy conteuse. Re-reading M<sup>me</sup> d'Aulnoy Conteuse. *Féeries, 14*. Repéré à <https://journals.openedition.org/feeries/1043>
- Hudson, B. & Schneuwly, B. (2007). Didactics - learning and teaching in Europe. *European Educational Research Journal, 6*(2), 106–108.
- Hurtig, M.-C. (1982). L'élaboration socialisée de la différence des sexes. Rôles, identité et représentations de sexe. *Enfance, 35*(4), 283–302.
- Hurtig M.-C. & Pichevin, M.-F. (1986). *La différence des sexes*. Tierce.
- Hurtig, M.-C., Kail, M. & Rouch, H. (Eds.) (2002). Sexe et genre: de la hiérarchie entre les sexes. CNRS.
- Huynh, J.-A. & Mongenot, Ch. (Eds.) (2011). *Corpus littéraires en question. Le français aujourd'hui, 172*.
- Jackson, D. (1998). Breaking out the Binary Trap: Boys' Underachievement Schooling and Gender Relations. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Eds.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. (pp. 77–95) Open University Press.

- Jain, A.K., Murty, M.-N. & Flynn, P.-J. (1999). *Computing Surveys*, 31(3), 264–323.
- Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne.
- Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2007, août). Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves. In *Symposium Genre et éducation, actes du Congrès International AREF, Strasbourg*. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Annette\\_JARLEGAN\\_095.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Annette_JARLEGAN_095.pdf)
- Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Revue Éducation et société*, 4(2), 29–56.
- Kandel, L. (1975). L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme. *Les temps modernes*, « Les femmes s'entêtent », 333–334, 1781–1804.
- Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. In E. Dorlin (Ed.), *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination* (pp. 111–125). Presses Universitaires de France.
- Khadar, D. (2018). *Étude comparative d'une évaluation en mathématiques en d'établissements en zone d'éducation prioritaire et hors zone d'éducation prioritaire* (Mémoire de MEEF1). ESPE de Créteil.
- Koselleck, R. (1990). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. EHESS.
- Lachheb, M. (2006). Éléments pour une histoire de l'éducation physique en Tunisie. La corporéité en question. In J.-P. Saint-Martin & T. Terret (Eds.), *Sport et genre (volume 3). Apprentissage du genre et institutions éducatives* (pp. 371–387). L'Harmattan.
- Lafortune, L. (2006). *S'ouvrir à la diversité des élèves, vers une équité sociopédagogique*. *Québec-Français*, 142, 86–88. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/49765ac>
- Lafortune, L. (2014). Des perspectives pédagogiques pour plus d'équité dans l'apprentissage des STIM : des actions dans une mixité scolaire. In A. Roy, D. Mujawamariya & L. Lafortune (Eds.), *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en STIM. Sciences, Technos, Ingénierie et Maths* (pp. 157–170). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2015). L'équité dans l'accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive. In L. Lafortune (Ed.) avec la collaboration de L. Gervais, A. St-Cerny, B. Lacharité & D. Fournier, *Accompagnement-formation d'une pratique réflexive-interactive féministe : le cas de Relais-Femmes* (pp. 37–46). Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. & Fennema, E. (2002). Situation des filles à l'égard des mathématiques : anxiété exprimée et stratégies utilisées. *Recherches féministes*, 15(1), 7-24.
- Lafortune, L., Gervais, L., Lacharité, B., Maheu, J., St-Cerny, A., Guberman, N., Coenga-Oliveira, D. & Anctil Avoine, P. (2018). La pédagogie féministe intersectionnelle socioconstructiviste de Relais-femmes dans son travail d'accompagnement-formation : des compétences à développer. *Recherche féministe*, 31(1), 45-64.
- Lafortune, L. & Landry, R. (2008). Vers le leadership des femmes en STIM. Une perspective d'équité sociopédagogique. In L. Lafortune, C. Deschênes, M.-C. Williamson & P. Provencher (Eds.), *Le leadership des femmes en STIM* (pp. 9-25). Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (1996a). Avant-propos. *Enquête*, 3, 7-8.
- Lahire, B. (1996b). Risquer l'interprétation. *Enquête*, 3, 61-87.
- Lampron, È.-M. (2016). Pour une pédagogie féministe de l'enseignement des méthodologies (féministes). *Recherches féministes*, 29(1), 169-178.
- de Landsheere, G. (1971/1992). *Évaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. Éditions Labor/Fernand Nathan.
- Laprise, M. (2018). La « jouabilité inclusive » et l'Histoire : un débat à faire. *Histoire engagée* (30 octobre 2018). Repéré à <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2018/10/Laprise-jouabilite-inclusive-finale.pdf>
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-77.
- Lautier, N. (2001). *Psychologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Armand Colin.
- Lavy, V. (2008). Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes ? Evidence from a natural experiment. *Journal of Public Economics*, 92(10-11), 2083-2105.
- Léchenet, A. (2016). Égalité, liberté, citoyenneté : former les enseignant-e-s à l'égalité des filles et des garçons. In A. Léchenet, M. Baurens & I. Collet (Eds.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 17-28). L'Harmattan.
- Léchenet, A., Baurens, M. & Collet, I. (Eds.) (2016). *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*. L'Harmattan.

- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Labor.
- Leclercq, D. (1987). *Qualité des questions et signification des scores*. Labor.
- Lecry, C. (2016). *Déconstruire les stéréotypes de sexe, une idée pas si folle !* Concours de posters lors de la manifestation scientifique à l'occasion de la fête de la science à l'UT2J: Fête, Faites de la Recherche à l'UMR SES. Toulouse.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In A. Legardez & L. Simonneaux (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 19–31). ESF.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Lignon, F. (2016). Que faire avec les images ? In A. Léchenet, M. Baurens & I. Collet (Eds.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 105–117). L'Harmattan.
- Ligozat, F., Charmillot, M. & Muller, A. (2016). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Lindahl, E. (2007a). *Does gender and ethnic background matter when teachers set school grades ? Evidence from Sweden* (Working Paper), 25, IFAU.
- Lindahl, E. (2007b). *Comparing teachers' assessments and national test results: evidence from sweden* (Working Paper), 24.
- Lindberg, Y. (2012). Le pouvoir sur le rire et sur le monde : les bédéistes suédoises élèvent la voix. *Recherches féministes*, 25(2), 43–64.
- Losego, P. (2014). Sociologie et didactiques, vers une transgression des frontières. *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières » (Lausanne, 13–14 septembre 2012)*. Haute École Pédagogique de Vaud.
- Louichon, B. (2018). Le genre comme outil en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 63, 36–41.
- Malatesta, D. & Golay, D. (2010). La participation des enfants au débat public : une expression des dominants ? *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 88–99.
- Marcel, J-F. (2015). Quand la recherche-intervention interprète le changement. In D. Broussal, P. Ponté & V. Bedin (Eds.), *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation* (pp. 7–18). L'Harmattan.
- Marcus, A.S. & Monaghan, M. (2009). “Tasting the Fluoride”: The Potential of Feature Film to Enhance the Instruction of the Women's Movement. *Social Studies Research and Practice*, 4(1), 13–30.
- Marro, C. (2000). Différence des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. In F. Vouillot (Ed.) *Filles et garçons à l'école : une Égalité à construire* (pp. 123–129). CNDP

- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre, penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et Formation*, 69, 65–80.
- Marry, C. (2004). Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches, Controverse sur la mixité. *Travail, genre et sociétés*, 11, 189–194.
- Marsenach, J. (1994). Recherches en enseignement et transformation des pratiques professionnelles. *Revue Impulsion*, 1. INRP.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23–29.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan.
- Mathieu, N.-C. (1985). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. In N.-C. Mathieu (Ed.), *L'arrondissement des femmes. Essais en anthropologie des sexes* (pp. 169–245). EHESS.
- Maufrais, O. & Couchot-Schiex, S. (2017). S'engager dans une approche inter-sectionnelle en didactique de l'EPS : enjeux et défis d'une formation auprès d'enseignant-es stagiaires. *Annals of the University of Craiova*, 35(1), 67–77.
- Maurel, M., Sackur, C., Drouhard, J.-P., Perriollat, O. & Ciaravola, F. (2010). Il ne faut pas désarticuler un nombre. Mise en œuvre du dispositif Cesame en primaire. *Grand N*, 85, 43–59.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*. BO spécial n°6 du 28 août. CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010). *ABCD de l'égalité*. Repéré à <http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2014). *Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons à l'école*. Repéré à <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/le-plan-daction-pour-legalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-lecole/>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Socle et Programmes des cycles 2,3 et 4 en EPS - 26 novembre 2015*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- Ministère de la Jeunesse, de l'Enfance et du Sport (1998). *Programme officiel au lycée. Direction de l'Éducation Physique. Décret N°1280 du 15 Juin 1998*. Centre de documentation et d'information (Tunis).
- Moisan, S., Brunet, M.-H. & St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental : enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. *Revue d'éducation*, 6(1), 26–35.

- Monaghan, M. (2014). Gender Equity and Education: Examining Pre-service Teachers' Perceptions. *Gender, Education, Music et Society*, 7(8), 4–12.
- Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup>)*. Droz.
- Monnier, N. (2009). *L'activité didactique empêchée, entre contraintes et ingéniosité : étude de cas en Éducation Physique et Sportive en milieu difficile* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse Paul Sabatier.
- Morge, L. & Toczek, M.-C. (2009). L'expression des stéréotypes de sexe dans les situations d'entrée des séquences d'investigation en physique-chimie, *Didaskalia*, 35, 81–99.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S. & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-es. Amorce par l'exemple des biais perceptifs d'étudiant-es de Master 2 enseignement. *Recherche et formation*, 69, 47–64.
- Mosconi N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un fauxsemblant ?* Presses Universitaires de France.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1999). Limites de la mixité laïque et républicaine. *Les Cahiers Pédagogiques*, 372, 8–11.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 97–109.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31–38.
- Mosconi, N. (2014). Postface : les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ? In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (pp. 269–284). De Boeck.
- Moualla, N. (2007, octobre). *La mixité dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive en Tunisie*. Communication présentée au colloque de l'AFEC « Approches comparatives des traditions et modernités éducatives : Quelles rencontres entre l'orient et l'occident, entre le nord et le sud ? », co-organisé avec la Mission Laïque Française (MLF) et l'AFEC, Égypte, Alexandrie.
- Moyne, A., Malat, Y. & Kubiszewski, V. (2018). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques*, 24, 177–194.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Temple Smith.

- OCDE (2016). *Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation*. Éditions OCDE. doi : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>
- Oliver, K.L. & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313–327.
- O'Meara, J. (2016). What “The Bechdel Test” doesn't tell us: examining women's verbal and vocal (dis)empowerment in cinema. *Feminist Media Studies*, 16(6), 1120–1123.
- Opériol, V. (2014) La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignant-e-s. In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (pp. 247–268). De Boeck.
- Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire* (Thèse de doctorat). Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110217>
- Palomino, F. & Peyrache, E. A. (2010). Psychological bias and gender wage gap. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76(3), 563–573.
- Pagé, G. (2014). Sur l'indivisibilité de la justice sociale ou pourquoi le mouvement féministe ne peut faire l'économie d'une analyse intersectionnelle. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 200–217.
- Parini, L. (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Seismo.
- Parini, L. (2010). Le concept de Genre : constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques. *Socio-logos*, 5. Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2468>
- 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.
- Patinet-Bienaimé, C. & Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-es d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 8(15).
- Perrault, Ch. (2006). *Contes de ma mère l'Oye*. Folioplus classiques.

- Perrenoud, P. (1997). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Éducateur*, 10, 24–28.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Perrin-Glorian, M.J. & Reuter, Y. (Eds.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classe, rapports de sexe*. La Dispute.
- PISA (2015). *Résultats du PISA 2015 : l'excellence et l'équité dans l'éducation*. Repéré à [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeecd/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i\\_9789264267534-fr#page180](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeecd/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i_9789264267534-fr#page180)
- Planté, C. (1989). *La petite sœur de Balzac. Essai sur la femme auteur*. Seuil.
- Plante, I., Théorêt, M. & Favreau, O. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 36(2), 389–419. Repéré à <https://doi.org/10.7202/044483ar>
- Plenge, J. G. (2003). Gender, race, and representation in educational films : the role of curricular materials in the identity development of African american and European American females (Thèse de doctorat). Saint Joseph's University.
- 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 (Eds.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (pp. 333–364). Peter Lang.
- Poggi, M.-P. & Brière-Guenoun, F. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *Revue eJRIEPS*, 34, 90–114.
- Ponti, C. (2012). *La venture d'Isée*. École des loisirs.
- Ponti, C. (2013). *L'avie d'Isée*. École des loisirs.
- Porhel, V. (2016). Genre, histoire et formation des enseignants : quels enjeux pour quelles pratiques ? In A. Léchenet, M. Baurens & I. Collet (Eds.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 169–180). L'Harmattan.
- Power, G. & DeBlois, L. (2011). La résilience chez les élèves socio-économiquement défavorisé(s) : une analyse par quantiles. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 93–119.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses Universitaires de France.

- Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité*. Bayard.
- Rayou, P. & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 28–38.
- Reuter, Y., Cohen-Azria C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Stock.
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist Education ? Girls and the Sexual Politics of Schooling*. Routledge.
- Robert, R. (1991). L'infantilisation du conte merveilleux au XVII<sup>e</sup> siècle. *Littératures Classiques*, 14, 33–46.
- Rochex, J-Y. & Crinon, J. (2011). *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rousseau, M., DeBlois, L. & Lapointe, C. (2008). Relations entre le capital familial et le rendement en lecture selon le sexe des élèves. In R. Deslandes (Ed.), *Collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 45–65). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, M., Freiman, V., Savard, D. & DeBlois, L. (2008). Les défis de l'enseignement et de l'évaluation des mathématiques chez les élèves francophones vivant en milieu minoritaire : pistes de réflexion. In *Actes du colloque Espace Mathématique Francophone, thème 7 (CD-Rom) (Sherbrooke, 27–31 mai 2006)*. Sherbrooke.
- Roustan-Jalin, M., Ben Mim, H. & Dupin, J.J. (2002). Technologie, sciences, filles, garçons : des questions pour la didactique ? *Didaskalia*, 21, 9–42.
- Ruffin, M. (2015). *Les arts du cirque en situation*. Éditions EP&S.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.
- Salle, M. (2016). À l'école de la République, de l'« égalité filles/garçons » à la « culture de l'égalité ». *Trema*, 46, 5–11.
- Sasseville, B. & Marquis, M.-H. (2015). L'image en mouvement en classe d'univers social : étude sur les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(4), 1–23.
- Sayac, N. (2017). Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université Paris Diderot. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01723752>

- Sayac, N. (2019). Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 39(3), 283–329. Repéré à <https://revue-rdm.com/2019/approche-didactique-de-levaluation-et-de-ses-pratiques-en-mathematiques/>
- Sayac, N. & Grapin, N. (2016). Stratégies et degré de certitude des filles et des garçons en mathématiques : quelles différences pour quels résultats ? *Repères IREM*, 104, 43–58.
- Sayac, N. & Ployé, A. (2020). Approches didactique et clinique pour l'étude des pratiques évaluatives d'une professeure des écoles en mathématiques, *Carrefours de l'Éducation*, 49, 195–210. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2020-1-page-195.html>
- Scheiner-Fisher, C. & Russell, W.B. (2012). Using historical films to promote gender equity in the history curriculum. *The Social Studies*, 103(6), 221–225.
- Scheiner-Fisher, C. & Russell, W. B. (2015). The Inclusion of Women's History in the Secondary Social Studies Classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(1), 97–117.
- Schneuwly, B. (2015). La didactique des disciplines peut-elle intégrer les questions de genre. Conférence d'ouverture. In Centre Hubertine Auclert (Ed.), *Actes du colloque « Genre, didactique et formation » (Créteil, 8–9 avril 2015)* (pp. 2–6). ESPE de l'Académie Créteil.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raïsky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 159–189). De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs : Les métiers de l'intervention par les APSA* (pp. 67–86). PUFC.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51–91). Presses Universitaires de Rennes.
- Scott, J.W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075.

- Secrétaire général de l'OCDE (2015). Qui a peur du Grand Méchant Maths ? *PISA à la loupe*, 2(février). Repéré à [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-48-\(FR\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-48-(FR)-Final.pdf)
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301–327.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Sénac, R. (2015). *L'égalité sous conditions : genre, parité, diversité*. Les presses de Sciences Po.
- Sénac, R. (2019). *L'égalité sans condition. Osons nous imaginer et être semblables*. Éditions Rue de l'échiquier.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13–49). Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2009). Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et Chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération ? In J. Clanet (Ed.), *Recherche et formation des enseignants* (pp. 127–142). Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263–304.
- Simien, E. (2007). Doing intersectionality Research: From conceptual issues to practical. *Examples Politics and Gender*, 3(2), 264–271.
- Spencer, S. J., Steele, C. M. & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*, 35(1), 4–28.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender On the Development of Masculinity and Femininity*. London Hogarth Press
- Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres*. Éditions Fayard.
- Sutter, M. & Glätzle-Rützler, D. (2015). Gender differences in the willingness to compete emerge early in life and persist. *Management Science*, 61(10), 2339–2354.
- Taylor, C.A., Amade-Escot, C. & Abbas, A. (2019). *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues across International Boundaries*. Routledge, Francis and Taylor.

- Terrail, J.P. (1997). *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. La Dispute.
- Terrier, C. (2014). Un coup de pouce pour les filles ? Les biais de genre dans les notes des enseignants et leur effet sur le progrès des élèves. *Les notes de l'Institut des Politiques Publiques*, 14.
- Thébaud, F. (1992/2002). Dix ans plus tard. Préface. In G. Duby & M. Perrot (Eds. série), F. Thébaud (Ed. vol.), *Histoire des femmes en Occident-Le XX<sup>e</sup> siècle* vol. 5. (pp. 7–58). Perrin Tempus.
- Toczek, M. C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 439–460.
- Toczek, M. C. (2009). *Les situations d'enseignement : un programme de recherches centré sur l'analyse des déterminants et des impacts* (Thèse de doctorat). Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.
- Toczek, M. C. & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Armand Colin.
- Tremblay, O. (2019, 5 janvier). La grande évacuée. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/544754/la-grande-evacuee>
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.
- Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Education Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse Paul Sabatier.
- Verscheure, I. (2009). Modalités de direction d'étude et apprentissage de l'attaque en volley-ball : quels effets de genre ? *Revue eJRIEPS*, 18, 122–155.
- Verscheure, I. (2017). Des tâches à plurivalence pour favoriser l'engagement et la réussite de toutes et de tous en EPS. In J. Moniotte (Ed.), *Réussir l'écrit 2 - CAPEPS* (pp. 117–129). Atlande.
- Verscheure, I. (2020a). Vers une « égalité sans condition » en EPS : le cas d'une recherche collaborative pilotée par le changement des pratiques d'enseignement du cirque au cours préparatoire. *Revue Genre en Éducation et Formation*, 4, 45–57. Repéré à <https://revuegef.org>
- Verscheure, I. (2020b). *Genre, Didactique, et Conduite du Changement. Contribution d'un programme de recherche au comparatisme en didactique* (Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Toulouse Jean Jaurès.

- Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport pedagogy*, 12, 245–272.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C. & Vinson, M. (2020). De la pertinence du concept de « positionnement de genre épistémique » pour l'analyse didactique de la fabrique des inégalités en classe. *Éducation & Didactique*. 14(1), 81–100.
- Verscheure, I. & Aussel, L. (2017). *Projet ÉÇACHANGE (École primaire - Cycles des Apprentissages- conduite du CHANGement- positionnement de Genre) : appel d'offres recherche collaborative COSP / SFR -AEF - UT2J - UMREFTS - Groupe scolaire GB*. Projet retenu pour financement.
- Verscheure, I., Aussel, L. & Lecry, C. (2019). Effets de Débats d'inspiration philosophique en Grande Section sur la (re)connaissance des stéréotypes de sexe par les élèves : contribution d'une analyse didactique. *Revue Genre en Éducation et Formation*, 3, 70–82.
- Verscheure, I. & Barale, C. (2020). Changer les pratiques didactiques dans la perspective d'éduquer à l'égalité entre les sexes ? Le cas d'une recherche collaborative en CP en EPS. In C. Gardies, C. Ducamp, S. Fernandez & S. Sognos (Eds.), *Changement et Professionnalisation* (pp. 169–187). CEPADUES.
- Verscheure, I. & Debars, C. (2019). Student Gendered Learning in Physical Education: A Didactic Study at a French Multi-Ethnic Middle School in an Underprivileged Area. In C. A. Taylor, C. Amade-Escot & A. Abbas (Eds.), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues across International Boundaries* (pp. 142–156). Routledge, Francis and Taylor.
- Verscheure, I., Debars, C., Amade-Escot, C. & Vinson, M. (2019). Saisir les codéterminations du pédagogique et du didactique dans les pratiques d'enseignement. Contribution des études de Genre. In E. Saillot, I. Verscheure (Eds.), *En finir avec la controverse didactique(s)-pédagogie ? Éducation et Formation*, 312, 41–52.
- Verscheure I., Elandoulsi S. & Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball. Recherches en didactiques. *Les Cahiers de Théodile*, 18, 133–154.
- Vignerot, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne.
- Vinet, A. (1880). *Chrestomathie française ou choix de morceaux tirés des meilleurs écrivains français. Tome 1, Littérature de l'enfance*. (revue par E. Rambert). Bridel & Cie.

- Vinet, A. (1879). *Chrestomathie française ou choix de morceaux tirés des meilleurs écrivains français. Tome 2, Lectures pour l'adolescence.* (revue par E. Rambert). Payot & Cie.
- Vinet, A. (1893). *Chrestomathie française ou choix de morceaux tirés des meilleurs écrivains français. Tome 3, Littérature de la jeunesse et de l'âge mûr.* (revue par E. Rambert). Bridel & Cie.
- Vinson, M. & Elandoulsi, S. (2014). Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS. *Questions Vives*, 22, 169–187.
- Vinson, M. & Verscheure, I. (2018a, juin). *Analyse de la motricité d'élèves filles et garçons de grande section de maternelle dans un dispositif dédié « courir comme... » : Quelle émancipation des élèves ?* Communication présentée à la 10<sup>e</sup> biennale ARIS, Lille.
- Vinson, M. & Verscheure, I. (2018b, septembre). *Deconstructing and Challenging Sex-Stereotypes in Physical Education at French Preschool: The Beneficial Impact of an Emancipatory Didactical Design.* Conférence présentée à ECER, Bolzano.
- Vinson, M. & Verscheure, I. (2019, juillet). Déconstruire et remettre en question les stéréotypes de sexe en Éducation Physique à l'école maternelle. Symposium aux Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Toulouse.
- Virgili, F. (2000/2004). *La France virile. Des femmes tondues à la Libération.* Payot.
- Welch, M. M. (1989). Rébellion et résignation dans les contes de fées de M<sup>me</sup> d'Aulnoy et M<sup>me</sup> de Murat. *Cahier du dix-septième*, 2, 131–142.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (2009). Faire le Genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 28(3), 34–61.
- Young, I.M. (1980). Throwing Like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality. *Human Studies*, 3, 137–156.
- Zhang, X. Y., DeBlois, L., Deniger, M. A., & Kamanzi, C. (2008). A theory of success for disadvantaged children: Reconceptualization of social capital in the light of resilience. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1).

## Index des tableaux et figures

Tableau 1.	Pratiques ordinaires d'écriture à deux au CP .....	50
Tableau 2.	Dispositif de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie » .....	53
Tableau 3.	Dispositif de l'ingénierie didactique coopérative « Co-écriture fille-garçon en symétrie » .....	54
Tableau 4.	Modèle théorique du succès pour les élèves défavorisés (Zhang <i>et al.</i> , 2008) .....	103
Tableau 5.	Le nombre d'établissements participants selon la langue d'enseignement et moyennes des élèves en mathématiques (CMEC, 2015) .....	104
Tableau 6.	Obstacles et leviers à l'agentivité et questions associées .....	136
Tableau 7.	Module de formation .....	185
Figure 1.	Exemples d'activités de cirque .....	69
Figure 2.	Copie 1, Exercice 1, élève hors REP .....	83
Figure 3.	Copie 5, Exercice 1, élève en REP .....	84
Figure 4.	Profils des élèves (filles et garçons) du Canada concernant leurs résultats au test PISA 2015 .....	106
Figure 5.	Profils des élèves (garçons et filles) au Québec concernant leurs résultats au test PISA 2015 .....	107
Figure 6.	Profils des garçons canadiens concernant leurs résultats au test PISA 2015 .....	108
Figure 7.	Profils des filles canadiennes concernant leurs résultats au test PISA 2015 .....	109
Figure 8.	Profils des garçons québécois concernant leurs résultats au test PISA 2015 .....	110
Figure 9.	Profils des filles québécoises concernant leurs résultats au test PISA 2015 .....	111
Figure 10.	Robert Capa, « La tonduie de Chartres » .....	125
Figure 11.	Captures d'écran d'activités dans le jeu de Sonya .....	146
Figure 12.	Captures d'écran d'activités dans la poursuite du jeu de Sonya .....	147
Figure 13.	Capture d'écran d'activités de jeu de Yassine .....	150
Figure 14.	Capture d'écran d'un tir hors cadre de Samy .....	150



# Exploration

## Ouvrages parus

### Education: histoire et pensée

- Cristian Bota: *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. 260 p., 2018.
- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIX<sup>e</sup> siècle. Un pari sur l'enfant pauvre*. Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Pierre Caspard : *La famille, l'école, l'État. Un modèle helvétique, XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*. 236 p., 2021.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722–1797) – Pédagogie pastorale*. Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18<sup>e</sup> siècle*. XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.
- Jean-François Condette, Jules Payot (1859–1940). *Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au coeur de la IIIe République*. 316 p., 2012.

- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Joëlle Droux & Rita Hofstetter (Éd.): *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19<sup>e</sup> – premier 20<sup>e</sup> siècle)*. 304 p., 2020.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878–1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Marguerite Figeac-Monthus: *Les enfants de l'Émile? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles*. XVII, 326 p., 2015.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882–1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau. VI, 250 p., 1995.
- Béatrice Haenggeli-Jenni: *L'Éducation nouvelle : entre science et militance. Débats et combats au prisme de la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920–1940)*. VIII, 361 p., 2017.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles) – Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert)*. Entre champs professionnels et champs disciplinaires *Zwischen Profession und Disziplin*. 512 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century Fin du 19<sup>e</sup> – milieu du 20<sup>e</sup> siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle*. XIX, 539 p., 2007.
- Rita Hofstetter & Érhise (Éd.): *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif. (premier 20<sup>e</sup> siècle) Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative*. 650 p., 2022.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.

- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Conte, Durkheim, le modèle introuvable*. Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole sereine*. Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.
- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*. Suivi de quatre études de P.-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions*. Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtard. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Viviane Rouiller: «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *La discipline scolaire de l'allemand, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830–1990)*. XII, 390 p., 2020.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Summerhill. L'oeuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtard, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*. Actes du colloque d'Angers (9–11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnion: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnion (éd.): *Grandes controverses en éducation*. VI, 290 p., 2012.
- L.S. Vygotskij: *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques 1931–1934 de L.S. Vygotskij. Traduits par Irina Leopoldoff Martin. Édités et introduits par Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly*. 432 p. 2018.
- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

## Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. IX, 303 p., 2014.
- Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. XII, 289 p., 2013

- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.
- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. XII, 532 p., 2010.
- Alain Baudrit : *L'investigation collaborative : de la pratique d'enquête à la collaboration à distance*. 156 p., 2022.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. VIII, 211 p., 2013.
- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Jean-Louis Berger: *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. XI, 221 p., 2015
- Bertrand Bergier: *Retours gagnants. De la sortie sans diplôme au retour diplômant*. 234 p., 2022.
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1: Enseigner au supérieur. 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Anne-Claire Blanc, Vincent Capt (Ed.): *La tête et le texte. Formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture*. 242 p., 2020.
- Pier Carlo Bocchi: *Gestes d'enseignement*. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit . 378 p., 2015.
- Cecilia Brassier-Rodrigues & Pascal Brassier (Ed.): *Internationalisation at Home. A collection of pedagogical approaches to develop students' intercultural competences*. 240 p., 2021
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Melanie Buser: *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public Primary School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French and (Swiss) German)*. 302 p., 2020.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe*. Le sens des objets et des manipulations. 261 p., 2009.
- Vincent Capt, Mathieu Depeursinge et Sonya Florey (Dir.): *L'enseignement du français et le défi du numérique*. VI, 134 p., 2020.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.

- Gisèle Chatelanat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au coeur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Florent Chenu: *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. 347 p., 2015.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Epuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (Ed.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.
- Ana Dias-Chiaruttini: *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. IX, 261 p., 2015.
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Epuisé)
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation*. XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Orianne, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé)
- Georges Felouzis et Gaële Goastellec (Éd.): *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. VI, 273 p., 2015.
- Barbara Fouquet-Chauprade & Anne Soussi (Ed.): *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire*. VIII, 218 p., 2018.
- Monique Frumholz: *Écriture et orthophonie*. 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Epuisé)
- Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini, *Les directeurs au travail. Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. VI, 318 p., 2017.
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Marcelo Giglio & Francesco Arcidiacono (Ed.): *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. VI, 250 p., 2017.

- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislav Ntamakiliro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. 264 p. 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marilyn Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3<sup>e</sup> édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et connaissances*. 319 p., 1994.
- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Epuisé)
- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p. 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (Ed.): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.
- Jean-Marc Huguenin et Georges Solaux: *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation. L'expérience d'un dispositif d'évaluation du fonctionnement de l'enseignement primaire*. 139 p., 2017.
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire: J.-F. Perret: Présentation et synthèse d'une évaluation romande; F. Jaquet, J. Cardinet: Bilan des acquisitions en fin de première année; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de deuxième année; J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de troisième année; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de quatrième année; L.-O. Pochon: Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988–1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Epuisé)
- Marianne Jacquin, Germain Simons, Daniel Delbrassine (Ed.): *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. 372 p, 2019
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Epuisé)
- Francia Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Olivia Lewi et Blandine Longhi (dir.) : *Connecter et segmenter à l'écrit. Ponctuation et opérateurs linguistiques : deux défis pour l'enseignement*. 208p., 2022.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intel li*

- gence? *L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Brigitte Louichon, Marie-France Bishop, Christophe Ronveaux (Ed.): *Les fables à l'école. Un genre patrimonial européen ?* VII, 279 p., 2017.
  - Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4<sup>e</sup> édition. XII, 223 p., 2013.
  - Valérie Lussi Borer: *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. X, 238 p., 2017.
  - Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
  - Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Epuisé)
  - Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.
  - Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
  - Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5<sup>e</sup> + 6<sup>e</sup>), 2004.
  - Isabelle Mili: *L'oeuvre musicale, entre orchestre et écoles. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. X, 228 p., 2014.
  - Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé)
  - Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
  - Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
  - Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.
  - Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.
  - Lucie Mottier Lopez & Walther Tessaro (éd.): *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. VII, 357 p., 2016.
  - Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Epuisé)
  - Maurice Niwese (Éd.): *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles : Résultats de recherche du projet ECRICOL*, 276 p., 2022.
  - Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
  - Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
  - Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Epuisé)
  - Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
  - Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
  - Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
  - Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
  - Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.

- Laetitia Progin: *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité.* 210 p., 2017.
- Nicole Rege Colet & Denis Berthiaume (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant.* VI, 261 p., 2015
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture.* Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.
- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques.* XII, 324 p., 2004.
- Marielle Rispaïl et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations.* X, 258 p., 2010.
- Yviane Rouiller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives.* XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement.* Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne.* Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère.* VII, 289 p., 2004.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880–1930).* X, 308 p., 2005.
- Marc Surian: *Didactique du français et accueil des élèves migrants. Objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages.* 242 p., 2018.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant.* Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI, 252 p., 2008.
- Joris Thievenaz, Jean-Marie Barbier et Frédéric Saussez (Dir.): *Comprendre/Transformer.* 292 p., 2020.
- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je».* Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. 288 p., 2009.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire.* V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.
- Ingrid Verscheure & Isabelle Collet (dir.) : *Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement. Perspectives francophones.* 230 p., 2023.
- Joëlle Vlassis: *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue.* XII, 437 p., 2010.
- Sylvain Wagnon: *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives.* X, 310 p., 2019.
- Nathanaël Wallenhorst: *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires.* IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture.* (Epuisé)
- Martine Wirthner: *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite.* XI, 259 p., 2017.

- Richard Wittorski, Olivier Maulini & Maryvonne Sorel (Ed.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. VI, 237 p., 2015.
- Tania Zittoun: *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. XVI, 192 p., 2006.
- Marianne Zogmal: «Savoir voir et faire voir». *Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance*. 258 p., 2020.

## Vygotskij – oeuvres et études

- David Auclair : *Moralité, autorité, normalité. Critique des courants organicistes du développement de l'enfant*. 283 p., 2022.
- L. S. Vygotskij : *Imagination. Textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. Édité par Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin, Daniele Nunes Henrique Silva. 604 p., 2022.

**[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)**

