

# TRAVAIL ÉCRIT DE RECHERCHE

**Enseigner l'Éducation Physique et Sportive en contexte mixte :  
conscientisation des stéréotypes de genre et appropriation de  
« bonnes pratiques » professionnelles**



Sous la direction de Nicolas Voisard

**H\UTE  
ÉC-LE  
PÉDAGOGIQUE  
BEJUNE**

Travail de recherche de Florine Chavanne

Filière B

Bienne, le 31 mai 2026

## Remerciements

---

En avant-propos, je souhaite exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche (TER).

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de TER, Monsieur Nicolas Voisard, pour ses relectures attentives, ses corrections et ses précieux conseils. Ses remarques ont contribué à améliorer la qualité du contenu et la cohérence de la structure. J'ai également beaucoup appris grâce à son expérience en rédaction scientifique.

Je remercie ensuite chaleureusement les enseignant·e·s de secondaire II qui ont accepté de participer aux entretiens. Sans leur disponibilité et leur engagement, ce travail n'aurait tout simplement pas pu voir le jour. Leurs propos m'ont permis d'approfondir la thématique des stéréotypes de genre en EPS et d'identifier des repères concrets, en lien avec l'appropriation de « bonnes pratiques » professionnelles visant à en limiter les effets.

Enfin, je remercie du fond du cœur ma famille et mes proches, qui m'ont soutenue tout au long de cette période. Un immense merci pour leur aide précieuse, notamment lors des relectures et de la correction des erreurs orthographiques. Leur écoute, leurs conseils et leur réconfort ont compté plus que je ne saurais le dire. Je leur suis profondément reconnaissante pour leur présence.

## Résumé

---

Ce travail s'intéresse à la persistance des stéréotypes de genre en éducation physique et sportive (EPS) et à la manière dont ils se manifestent dans l'enseignement en contexte mixte. La littérature montre que, malgré les avancées vers une école plus inclusive, ces stéréotypes demeurent présents, notamment parce que certaines pratiques corporelles et manières d'agir restent socialement associées au masculin. Souvent véhiculés de façon implicite par les élèves comme par les enseignant-e-s, ils influencent les interactions, les attentes et les expériences d'apprentissage, avec des effets possibles sur la motivation, l'estime de soi et les performances, en particulier lors des évaluations où la menace du stéréotype peut intervenir. Dans cette perspective, ce travail vise à comprendre comment les enseignant-e-s d'EPS en secondaire II prennent conscience des stéréotypes de genre, les reconnaissent dans leurs cours et s'approprient des « bonnes pratiques » professionnelles pour en limiter les effets. La recherche s'organise autour de la question suivante : Comment les enseignant-e-s d'éducation physique et sportive en secondaire II, en contexte mixte, conscientisent-ils et elles les stéréotypes de genre et comment s'approprient-ils et elles des pratiques professionnelles visant, à termes, à les faire disparaître ? Afin d'approfondir ce questionnement, l'étude adopte une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs. Cette méthode permettra de recueillir des données fines sur les processus de conscientisation, les démarches pédagogiques et didactiques mobilisées au quotidien. L'objectif est ainsi d'identifier des leviers concrets susceptibles de soutenir une EPS plus juste et inclusive, tout en nourrissant, dans une perspective de développement professionnel, l'appropriation de repères transférables à la pratique.

## Cinq mots-clés

---

Sport - Mixité en EPS - Stéréotypes de genre - Perception et stratégies pédagogiques des enseignant-e-s - École inclusive

## Liste des abréviations

---

APSA : Activités physiques, sportives et artistiques

Classe JET : classe de jeunes en transition

EPS : Éducation physique et sportive

FPS : Forme de pratique scolaire

M : Moyenne

N : Nombre total de participant·e·s

PER : Plan d'études romand

SD : Écart-type

TER : Travail écrit de recherche

## Table des matières

|                                                                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>                                                                                                                      | <b>1</b>  |
| <b>RÉSUMÉ .....</b>                                                                                                                             | <b>2</b>  |
| <b>CINQ MOTS-CLÉS .....</b>                                                                                                                     | <b>2</b>  |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS .....</b>                                                                                                             | <b>3</b>  |
| <b>INTRODUCTION .....</b>                                                                                                                       | <b>5</b>  |
| <b>1. PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE .....</b>                                                                                          | <b>5</b>  |
| 1.1 LE POINT DE DÉPART DE LA RÉFLEXION .....                                                                                                    | 5         |
| 1.2 LA CONCEPTUALISATION DU PROBLÈME ET DE SES ENJEUX .....                                                                                     | 6         |
| 1.2.1 DU CONTEXTE SCOLAIRE À L'EPS, UNE MIXITÉ QUI NE RIME PAS AVEC ÉGALITÉ .....                                                               | 6         |
| 1.2.1 STÉRÉOTYPES DE GENRE EN EPS.....                                                                                                          | 7         |
| 1.2.2 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANT·E·S SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS .....                                                                          | 9         |
| 1.2.3 LES « BONNES PRATIQUES » : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES MOBILISÉES POUR ATTÉNUER LE DÉVELOPPEMENT DES STÉRÉOTYPES DE GENRE ..... | 10        |
| 1.3 QUESTION(S) ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....                                                                                              | 13        |
| 1.4 LE MODÈLE D'ANALYSE .....                                                                                                                   | 14        |
| <b>2. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>                                                                                                         | <b>16</b> |
| 2.1 DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE .....                                                                                                            | 16        |
| 2.2 PARTICIPANT·E·S.....                                                                                                                        | 17        |
| 2.3 OUTIL DE RECUEIL DE DONNÉES, APPORT ET LIMITES .....                                                                                        | 18        |
| <b>3. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....</b>                                                                                                    | <b>20</b> |
| 3.1 LA CONSCIENTISATION DES STÉRÉOTYPES DE GENRE.....                                                                                           | 20        |
| 3.2 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN CONTEXTE MIXTE EN EPS .....                                                                               | 28        |
| 3.2.1 LA PRATIQUE DIDACTIQUE .....                                                                                                              | 28        |
| 3.2.2 LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE .....                                                                                                             | 31        |
| <b>4. L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>                                                                                      | <b>36</b> |
| 4.1 LA CONSCIENTISATION DES STÉRÉOTYPES DE GENRE.....                                                                                           | 36        |
| 4.2 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN CONTEXTE MIXTE EN EPS .....                                                                               | 40        |
| 4.2.1 LA PRATIQUE DIDACTIQUE .....                                                                                                              | 40        |
| 4.2.2 LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE .....                                                                                                             | 42        |
| <b>CONCLUSION.....</b>                                                                                                                          | <b>44</b> |
| <b>LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX .....</b>                                                                                                      | <b>48</b> |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>                                                                                                        | <b>49</b> |
| <b>ANNEXES .....</b>                                                                                                                            | <b>I</b>  |
| ANNEXE 1 : GRILLE D'ENTRETIEN.....                                                                                                              | I         |
| ANNEXE 2 : RÉCOLTE DES DONNÉES DES PARTICIPANT·E·S .....                                                                                        | III       |
| ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN ENSEIGNANT 1.....                                                                                            | IV        |
| ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN ENSEIGNANTE 2 .....                                                                                          | XXII      |
| ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN ENSEIGNANT 3.....                                                                                            | XXXV      |
| ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN ENSEIGNANTE 4 .....                                                                                          | L         |

# Introduction

---

Dans mon parcours d'enseignante d'EPS en formation, les séances en classes mixtes font régulièrement surgir les mêmes questions : qui ose se rendre visible ? Qui prend des responsabilités ou des initiatives ? Comment se répartissent les rôles dans l'activité ? Ces observations m'amènent à interroger plus particulièrement la manière dont les stéréotypes de genre traversent les cours d'éducation physique et sportive, influencent la participation des élèves et peuvent être renforcés ou atténués par les choix d'organisation, d'évaluation et d'interaction mis en place par les enseignant·e·s. C'est à partir de ces préoccupations de terrain que s'ancre ma posture de recherche. Ce travail vise ainsi à comprendre comment les enseignant·e·s d'EPS en secondaire II, en contexte mixte, consciencient les stéréotypes de genre et comment ils et elles s'approprient des pratiques didactiques et pédagogiques visant à les atténuer. Afin de faire évoluer mon enseignement vers une EPS plus juste et inclusive, il me semble nécessaire d'identifier des leviers d'action réalistes et de m'approprier des « bonnes pratiques » ajustées à la mixité. Pour ce faire, m'appuyer sur les apports scientifiques, puis mener et analyser des entretiens auprès d'enseignant·e·s, doit me permettre d'articuler savoirs de recherche et décisions pédagogiques. En tant que future enseignante, je me sens directement concernée par les effets de ces stéréotypes sur le bien-être, la participation et la construction identitaire des élèves. Cette réflexion s'inscrit ainsi dans une volonté de promouvoir une EPS plus inclusive, équitable et émancipatrice.

## 1. Problématique et question de recherche

---

### 1.1 Le point de départ de la réflexion

Au cours de mes études en sciences du sport, j'ai pris conscience de certains mécanismes qui traversent le sport et l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS). Plus particulièrement, je me suis rendu compte de la persistance des stéréotypes de genre dans le monde sportif. Ils sont imprégnés historiquement dans le domaine. En effet, comme le dit Verscheure dans la préface de l'ouvrage *Genre et didactique* : « le sport a été créé par des hommes pour les hommes » (2024, p.10). De ce fait, il définit en partie les codes de la masculinité hégémonique (Connell, 1995 ; Terret, 2004). En observant la devise olympique d'origine : « Citius, Altius, Fortius » qui signifie plus vite, plus haut, plus fort et qui a été formulée en 1891 par Henri Didon et adoptée en 1894 par Pierre de Coubertin, on remarque qu'elle illustre parfaitement la valorisation de caractéristiques dites masculines, telles que la puissance, la vitesse, la force, le dépassement de soi ou la domination (Comité International Olympique, s.d.). De plus, pendant longtemps, le sport a exclu les femmes, que ce soit en leur interdisant la participation aux Jeux Olympiques ou en prônant que courir un marathon était trop dangereux pour elles (Terret, 2006).

L'EPS s'inscrit dans des héritages historiques où certaines pratiques corporelles et certaines manières de bouger ont été davantage légitimées que d'autres, ce qui renvoie à la notion de capital culturel et à des normes socialement situées. Dans ce cadre, garçons et filles n'y ont pas été introduit-e-s pour les mêmes finalités : former des garçons robustes et disciplinés, notamment dans une perspective de défense nationale, tandis que les filles étaient invitées à développer des dispositions associées à la grâce et à l'élégance, en cohérence avec les rôles sociaux attendus d'épouses et de mères (Klesli, 1995). Aujourd'hui encore, l'EPS demeure porteuse de normes de genre. Comme l'affirme Lentillon, l'EPS est une discipline mixte à forte connotation masculine (2009).

## **1.2 La conceptualisation du problème et de ses enjeux**

### **1.2.1 Du contexte scolaire à l'EPS, une mixité qui ne rime pas avec égalité**

Même si le Plan d'études romand (PER) promeut l'égalité et l'inclusion (CIIP, 2010), les établissements scolaires demeurent des lieux où les inégalités de genre persistent. Duru-Bellat souligne que filles et garçons n'ont pas les mêmes conditions d'apprentissage (2010). Les interactions en classe sont souvent différenciées : les enseignant-e-s posent plus de questions ouvertes aux garçons, leur donnent des réponses personnalisées, tandis que les filles sont moins sollicitées et moins enclines à prendre la parole (Baudoux & Noircent, 1995). Finalement, Malatesta et Golay observent que les travailleur-euse-s du secteur social, dont des professionnel-le-s de l'éducation, reproduisent inconsciemment des pratiques sexistes dues à un manque de formation sur les questions du genre (2010). Par exemple, les recherches montrent qu'à performance égale, les enseignant-e-s évaluent plus favorablement les garçons que les filles en mathématiques (Lafontaine & Monseur, 2009). Ce type de biais de jugement illustre combien les stéréotypes influencent la perception des compétences et la dynamique pédagogique.

Ce phénomène se retrouve en EPS. La simple mise en place de la mixité n'a pas suffi à résoudre les inégalités de genre. Les activités proposées restent souvent calquées sur un modèle sportif valorisant la performance, la puissance et la compétition, ce qui ne correspond pas toujours aux attentes de tout-e-s (Coakley, 2004). Selon Davis, les enseignant-e-s tendent à fournir des feedbacks plus fréquents et plus constructifs aux garçons qu'aux filles (2003). Couchot-Schiex & Trottin soutiennent également ces propos en démontrant que les feedbacks donnés en EPS sont également genrés : les garçons reçoivent davantage de consignes structurantes, tandis que les filles reçoivent souvent des commentaires plus généraux (2005). En effet, Verscheure a également observé que les enseignants peuvent attribuer des qualités sociales et esthétiques aux filles, comme le fait de « bien danser », tandis qu'ils privilégient les garçons pour les feedbacks techniques dans des activités jugées plus « masculines » (2024). Cela

contribue à renforcer les écarts d'estime de soi observés entre les sexes (Nicaise et al., 2007). Vigneron souligne par ailleurs que les comportements des garçons servent souvent de référence implicite pour réguler le déroulement des séances (2006). De plus, les choix pédagogiques des enseignant-e-s qu'il s'agisse de la sélection d'élèves pour effectuer des démonstrations, de la constitution des groupes ou du type de communication adoptée véhiculent eux aussi des représentations genrées (Del Castillo et al., 2012). L'EPS devient alors un terrain où peuvent émerger des dynamiques discriminatoires et d'exclusion (André & Louvet, 2014).

### **1.2.1 Stéréotypes de genre en EPS**

#### **Définition, origine et conséquences**

Les différences de traitement entre filles et garçons en EPS prennent en partie forme à travers la voie des stéréotypes de genre. Les stéréotypes de genre sont définis comme des croyances partagées, souvent inconscientes, sur les caractéristiques des individus en fonction de leur sexe. Il s'agit d'une représentation simplifiée ou biaisée d'un individu, construite à partir de son appartenance à un groupe social, culturel ou sexué. Les stéréotypes de genre reposent ainsi sur des idées préconçues attribuées aux personnes en fonction de leur sexe (Vidal, 2012). Ils se construisent dès l'enfance, sont transmis par la famille, les médias, l'école et se manifestent particulièrement en EPS comme le contexte est saillant. En effet, l'EPS est un milieu propice au développement des stéréotypes d'une part dû à sa connotation masculine mais également car cette discipline engage directement les corps en tant qu'objet de comparaison dans les apprentissages et les attentes de performances physiques (Bréau et Couchot-Schiex, 2020). Ces stéréotypes sont renforcés à la fois par les interactions entre élèves et enseignant-e-s et par les moyens d'enseignement, parfois porteurs de représentations sexistes (Duru-Bellat, 2010 ; Meylan, 2019). Les enseignant-e-s peuvent, souvent sans le vouloir, utiliser des remarques ou des plaisanteries qui renforcent ces stéréotypes (Rønholt, 2002). Patinet-Bienaimé et Cogérino montrent que cette stéréotypisation est présente dans plusieurs pays, peu importe la mixité ou non en termes de genre des classes (2011). Ces représentations peuvent affecter la motivation, l'estime de soi et la réussite des élèves, d'où l'importance de penser des dispositifs pédagogiques qui les déconstruisent.

#### **Exemples de stéréotypes de genre en EPS**

En EPS plusieurs stéréotypes de genre sont présents, en voici quelques exemples. Premièrement, dû à la socialisation initiale avec le cadre familial, les filles sont rarement encouragées à se dépenser, en raison d'une supposée fragilité à préserver (Belotti, 1974), alors que les garçons sont davantage incités à être actifs et physiques. Ce traitement différencié alimente l'idée que le sport serait un domaine réservé

aux garçons, une perception renforcée à l'école, où l'EPS reste largement connotée comme une discipline masculine. Duru-Bellat affirme d'ailleurs que les filles sont plus enclines à se sous-estimer dans les domaines perçus comme masculins (2016). Les sports collectifs, en particulier, sont un terrain où les stéréotypes s'expriment fortement, les filles étant perçues comme moins compétentes dans ce type d'activités (Chalabaev & Sarrazin, 2009). Dans ce contexte, les filles intériorisent souvent une image négative d'elles-mêmes en EPS. De plus, le rapport au corps prend une place importante dans leur motivation à la pratiquer : pour certaines, il s'agit davantage d'obtenir une apparence conforme aux normes de beauté que d'éprouver du plaisir à bouger (Garrett, 2004 ; Meylan, 2019). Cette exposition accrue du corps en EPS peut générer gêne, anxiété ou désengagement, notamment si les filles se sentent trop grosses, craignent de transpirer ou de sentir mauvais (Meylan, 2019). Par ailleurs, elles sont parfois perçues par les enseignant-e-s comme peu motivées ou préoccupées uniquement par leur apparence, renforçant une vision déficitaire par rapport aux garçons (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011).

Parallèlement, les garçons sont soumis à une forte pression de performance. Dès l'enfance, ils sont vus comme physiquement supérieurs. Leur présence est recherchée dans les équipes, car ils sont jugés « plus forts » (Meylan, 2019). De plus, même s'il est admis que les garçons puissent rencontrer des difficultés scolaires, ce n'est pas le cas en EPS où ils doivent toujours être à la hauteur. Effectivement, sur le terrain de sport, les garçons sont censés exceller pour affirmer leur virilité. Cette affirmation de la masculinité hégémonique peut provoquer de la souffrance chez certains et en marginaliser d'autres (Davison, 2000 ; Meylan, 2019).

Dans le programme de recherche collaborative EÇACHANGE, mené par Verscheure, on cherche précisément à comprendre et à transformer les pratiques d'enseignement en EPS en outillant les professionnel-le-s pour analyser leurs cours et agir sur les stéréotypes de genre (2024). Les analyses de séquences didactiques montrent que ces stéréotypes traversent autant les activités de danse que de course : les filles sont spontanément associées à la douceur, à la légèreté, à l'esthétique et à l'expression, tandis que les garçons sont renvoyés à la force, à la vitesse, à la virtuosité et à la prise de risque. Les élèves eux-mêmes lisent leurs actions à travers ce prisme. Le travail collaboratif vise ainsi à rendre visibles ces filtres de lecture genrés et à aider les enseignant-e-s à créer des conditions didactiques qui ouvrent le champ des possibles corporels pour tous les élèves, en permettant aux filles comme aux garçons de développer l'ensemble des compétences motrices et expressives, indépendamment des attentes sociales liées à leur genre (Verscheure, 2024).

### 1.2.2 Perceptions des enseignant-e-s sur l'enseignement de l'EPS

La mixité en éducation physique et sportive est généralement perçue de manière positive par les enseignant-e-s, car elle favoriserait l'acceptation des différences, la réduction des préjugés et le développement de compétences sociales comme la maîtrise de soi ou la curiosité d'esprit (Artus, 1999). Toutefois, cette mixité est plus souvent envisagée sous un angle éthique et pédagogique que véritablement didactique (Terret, 2006). Si elle tend à améliorer le climat de classe et à soutenir la finalité citoyenne du « vivre ensemble », elle ne garantit pas pour autant l'égalité des sexes dans les pratiques quotidiennes. Les enseignant-e-s, comme l'ensemble de la société, sont soumis aux stéréotypes de genre qui circulent et qui influencent leur manière de percevoir les élèves. Ces représentations agissent comme des filtres d'interprétation des comportements et actions des élèves (Verscheure, 2024). Et même si la mixité est considérée comme allant de soi, elle est parfois remise en question en séparant les sexes dans l'organisation des groupes. En EPS, la constitution des groupes est réalisée selon les niveaux dans la discipline, l'affinité, en fonction des besoins ou alors dans l'optique de créer des groupes équilibrés (Artus, 1999 ; Bordes, 2000 ; Davisse & Volondati, 1987). Par conséquent, les formations de groupes sont influencées par les représentations personnelles de l'enseignant-e (Artus, 1999). De plus, le nombre, la durée et la nature des feedbacks des enseignants diffèrent selon s'ils sont adressés à des filles ou des garçons. En effet, une étude qui analyse les relations éducatives en cours d'EPS à partir d'observations vidéo et d'un questionnaire rempli par des élèves de collège montre que les enseignant-e-s interagissent plus fréquemment et plus longuement avec les garçons qu'avec les filles, notamment dans les situations où les enjeux moteurs sont élevés. Malgré cette asymétrie objectivement mesurable, les filles ne perçoivent pas nécessairement cette différence comme injuste. Ce décalage met en évidence une intériorisation des normes et stéréotypes de genre. Les filles ont tendance à considérer cette moindre sollicitation comme naturelle, ce qui contribue à reproduire les inégalités au sein des cours d'EPS (Lentillon & Trottin, 2005).

Ainsi, chaque professionnel-le de l'éducation gère la mixité selon sa propre lecture du contexte, ce qui influence directement l'attention portée à l'égalité entre filles et garçons (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011). Ainsi, afin de garantir une réelle équité, il est nécessaire que les enseignant-e-s soient formé-e-s aux risques discriminatoires liés aux situations d'enseignement mixtes. Cette vigilance passe d'abord par une capacité à identifier les scénarios pédagogiques susceptibles de renforcer les inégalités, mais aussi par une analyse réflexive de leurs gestes professionnels, parfois teintés de sexisme implicite. La formation continue devrait ainsi encourager une lecture différenciée des profils d'élèves (filles, garçons, sportifs, non-sportifs) pour éviter de reproduire des biais valorisant inconsciemment les compétences masculines (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011). En parallèle, des recherches seraient nécessaires pour proposer des formes de pratiques scolaires véritablement mixtes et plus égalitaires, répondant aux

besoins des enseignant-e-s souvent en difficulté lorsqu'il s'agit de savoir comment concrètement agir pour favoriser l'égalité et l'équité.

### **1.2.3 Les « bonnes pratiques » : pratiques pédagogiques et didactiques mobilisées pour atténuer le développement des stéréotypes de genre**

Développer un enseignement inclusif en EPS suppose d'agir simultanément sur les dispositifs didactiques et les pratiques pédagogiques. En articulant ces différents axes, les enseignant-e-s peuvent mettre en œuvre des bonnes pratiques favorisant une participation plus équitable de l'ensemble des élèves. L'EPS dispose en effet de leviers puissants, mais ambivalents, qui nécessitent d'être pensés en amont afin d'éviter la reproduction de normes et de stéréotypes de genre (Margas & Schweizer, 2020).

#### **Posture réflexive et pistes pour limiter la reproduction des stéréotypes**

La première étape consiste pour les enseignant-e-s à identifier leurs propres biais implicites, car les attentes différenciées selon le genre ou les interactions inégales peuvent renforcer les écarts entre filles et garçons (Good et al., 2003 ; Lentillon, 2009). Des gestes professionnels simples sont efficaces comme : éviter de catégoriser les élèves en les interpellant comme « les filles » et « les garçons », varier les activités entre pratiques connotées masculines, féminines et androgynes, et adapter les consignes pour réduire la pression évaluative, particulièrement pour les élèves vulnérables à la menace du stéréotype (Good et al., 2003 ; Penney & Harris, 2000). Les démonstrations techniques constituent également un levier important, il faut les réaliser avec des élèves filles et garçons en cours d'apprentissage, pas les meilleur-e-s ni celles et ceux qui vont peiner, mais les élèves qui vont réussir le modèle de gestuel. De cette manière, il y a plus de caractéristiques similaires entre le ou la modèle et les observateur·rice·s. Par conséquent, cela engendre plus de confiance en soi dans l'estimation à réussir la gestuelle par les élèves (McCullagh & Weiss, 2001). De plus, une vigilance constante face aux remarques sexistes, homophobes ou transphobes garantit un cadre sécurisant et équitable (Lee et al., 1994 ; Meylan, 2019).

#### **La coopération comme levier d'inclusion**

L'organisation coopérative des apprentissages constitue un autre levier particulièrement efficace. Les travaux de Le Briquer et collègues montrent qu'un dispositif basé sur des situations complexes coopératives, organisées en dyades hétérogènes en termes de sexe et de niveau, améliore à la fois les performances et la perception de la cohésion sociale (2024). La coopération, lorsqu'elle est structurée autour d'un but opératoire commun, d'une interdépendance positive et d'une responsabilité individuelle

réduit les écarts entre filles et garçons et favorise un climat d'entraide (Le Briquer et al., 2024). La constitution de groupes hétérogènes, si elle est anticipée et pensée selon des critères précis, contribue également à diminuer la domination masculine et les phénomènes de mise à l'écart, à condition de dépasser le simple mélange des sexes et d'organiser explicitement les interactions (Baudrit, 1997 ; Bréau & Lentillon-Kaestner, 2017).

### **La complétion des besoins fondamentaux pour renforcer l'implication**

La théorie de l'autodétermination fournit un cadre utile pour comprendre comment les stéréotypes affectent la participation en EPS. Nourrir les trois besoins fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale favorise une motivation autodéterminée, associée à davantage de persévérance, de plaisir et d'engagement (Deci & Ryan, 2002 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Cela peut simplement se mettre en place en proposant des choix, en valorisant les progrès plutôt que les résultats ou en créant de l'affiliation entre les élèves via des émotions fortes partagées (Deci & Ryan, 2002 ; Rull et al., 2016 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Renforcer la motivation intrinsèque permet ainsi d'atténuer les effets des normes de genre sur la confiance en soi et l'implication des élèves.

### **La pédagogie anti-préjugés pour transformer le climat de classe**

Enfin, la pédagogie anti-préjugés propose des outils concrets pour transformer le climat de classe : en effet, elle vise à renforcer l'estime de soi des élèves socialement minoré-e-s, à la diversité, à enseigner explicitement la déconstruction des stéréotypes, et à développer la capacité d'agir face aux injustices (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010). Cette approche est particulièrement pertinente en EPS, discipline où le corps est visible et potentiellement comparé. Elle encourage à dépasser les réponses organisationnelles comme la séparation filles/garçons au profit d'une transformation en profondeur des représentations et des pratiques. En effet, les travaux de Lentillon-Kaestner et Roure montrent que la classe mixte augmente l'intérêt en situation, renforçant l'idée qu'un cadre inclusif, structuré et conscient de ses dynamiques genrées constitue un environnement plus motivant pour l'ensemble des élèves (2020).

### **La mise en place de formes de pratique scolaire pour une EPS plus inclusive**

Finalement, la mise en place de formes de pratique scolaire (FPS) en EPS constitue un levier central pour penser des dispositifs réellement inclusifs, conçus dès le départ pour permettre à toutes et tous de réussir, sans recourir à des règles compensatoires du type « les buts des filles comptent double ». Les FPS ne consistent pas à transposer les pratiques sportives effectuées en club dans le cadre scolaire : elles

en conservent la logique spécifique et la culture de la pratique tout en les adaptant au contexte scolaire (Mascret & Dhellemmes, 2011). La FPS peut donc être définie comme une pratique d'enseignement construite à partir d'une activité physique, sportive et artistique (APSA) de référence, mais transformée par l'enseignant-e à l'aide de variables didactiques, afin de la rendre accessible, signifiante et formatrice pour les élèves dans le cadre scolaire (Dhellemmes, 2004). Ainsi, les FPS ne sont pas de simples copies des pratiques sociales de référence, mais des formes adaptées aux contraintes scolaires et aux caractéristiques du public, notamment à la forte hétérogénéité des élèves.

Chaque FPS met ainsi en avant quelques composantes ciblées d'une APSA, adaptées à un niveau d'enseignement donné, et structure la progression des apprentissages. Dans cette perspective, il ne s'agit pas simplement d'ajouter des gestes techniques inspirés du modèle du champion, comme le dénoncent Gréhaigne et collègues à propos des approches technicistes encore largement présentes (2015). Au contraire, le but est de replacer la dimension tactique au cœur des situations : la technique devient un moyen au service de choix de jeu pertinents, ajustés aux ressources de l'élève (Gréhaigne, 2014). Vivre une FPS, c'est aussi expérimenter les différents rôles sociaux constitutifs de la culture sportive comme observateur·rice, arbitre, juge, pareur·euse et développer des savoirs sur le jeu autant que des savoir-faire en jeu. Ainsi, grâce aux FPS les élèves peuvent développer les capacités transversales et répondre aux attentes du PER (Cordoba et al., 2020). En ce sens, les FPS permettent aux élèves, quels que soient leur niveau initial, leur genre ou leur rapport à l'EPS, de prendre part à une pratique signifiante, exigeante et accessible, qui valorise la coopération, la compréhension tactique et la responsabilité partagée plutôt que la seule performance de quelques individus.

### Exemple d'une FPS en basketball

Voici ici un exemple en basket avec Cordoba et collègues qui proposent une FPS qui a pour objectif d'enseigner la contre-attaque. En effet, le but est d'amener les joueur·euse·s à prendre de vitesse les défenseur·euse·s pour obtenir un tir seul sous le panier (Cordoba et al., 2020). Cette forme de pratique, expérimentée auprès de cinq enseignant·e·s genevois·e·s avec des élèves de 10 à 13 ans, s'appuie sur les conduites typiques de débutant·e·s, souvent caractérisées par un « jeu en grappe » où les élèves attendent d'avoir le ballon pour se déplacer, puis partent en dribble isolé vers le panier ou s'en débarrassent par une passe aléatoire. La FPS en trois contre trois vise précisément à transformer ces comportements en amenant les élèves à se projeter rapidement vers l'avant, à occuper l'espace, à coordonner leurs déplacements et leurs passes pour créer des situations de surnombre favorables à un tir proche du panier. Afin de répondre aux exigences du PER, les auteur·rice·s intègrent également des rôles sociaux (arbitres, observateur·rices /coach·e·s) qui permettent aux élèves de prendre des responsabilités, de développer

leur autonomie et de découvrir l'activité sous différents points de vue, en vivant une véritable expérience de basketteur·euse (Cordoba et al., 2020 ; Portes, 2006).

### Exemple d'une FPS en saut en hauteur

Ici est présenté un autre exemple en saut en hauteur avec une FPS intitulée « Au top en 6 essais ! », qui a pour objectif d'amener les élèves à apprendre et stabiliser la technique du *Fosbury Flop* tout en optimisant leur performance avec un nombre limité d'essais (Haute école pédagogique BEJUNE, s.d.). Le principe est que chaque élève ne dispose que de six tentatives pour franchir la barre, ce qui l'oblige à réfléchir à ses choix de hauteur, à la gestion de ses essais et à la qualité de sa course d'élan, de son impulsion et du passage de la barre. L'individualisation commence en amont grâce à un test de détente verticale de type « Sargent », qui permet d'estimer le potentiel de saut de chacun·e en fonction de sa détente et de sa taille par rapport à son centre de gravité. À partir de ces résultats, les enseignant·e·s constituent des équipes homogènes entre elles (pour garantir une certaine équité dans la compétition) mais hétérogènes en leur sein, en mélangeant des élèves de niveaux différents. Sur le plan des rôles sociaux, les élèves alternent entre le statut d'athlète et celui d'observateur·rice. Lorsqu'ils et elles sont en observation, ils et elles remplissent une fiche de maîtrise technique portant sur quelques critères simples (élan, impulsion, position du corps au-dessus de la barre, réception). Ce rôle d'observateur·rice permet de structurer le regard, de développer un vocabulaire commun et de nourrir des retours ciblés entre pairs. Le dispositif favorise ainsi à la fois l'engagement moteur, la compréhension des principes techniques du *Fosbury Flop* et l'apprentissage coopératif, tout en donnant à chaque élève des repères concrets pour progresser à partir de ses propres ressources.

En somme, en s'appuyant sur de bonnes pratiques, telles que la posture réflexive, l'organisation coopérative, le soutien motivationnel, les pédagogies anti-préjugés et les FPS, il devient possible de construire un cadre d'EPS véritablement inclusif, dans lequel chacun·e peut apprendre, se développer et s'émanciper indépendamment des normes de genre.

### 1.3 Question(s) et objectifs de la recherche

La littérature a permis de mettre en lumière que, malgré les avancées vers une école plus inclusive, les stéréotypes de genre persistent et se manifestent aussi en EPS, notamment parce que certaines pratiques corporelles et manières d'agir y restent socialement associées au masculin. Ces stéréotypes peuvent être véhiculés de façon implicite et involontaire, tant par les élèves que par les enseignant·e·s, et influencer les interactions, les attentes, ainsi que les expériences d'apprentissage. Ils peuvent également avoir des

effets sur les comportements, la motivation, l'estime de soi et les performances des élèves, notamment dans des situations d'évaluation, où la menace du stéréotype peut être à l'œuvre.

Dans cette perspective, l'objectif de ce travail est de comprendre comment des enseignant-e-s d'EPS en contexte mixte prennent conscience des stéréotypes de genre, les reconnaissent dans leurs cours, et s'approprient des « bonnes pratiques » professionnelles pour en limiter les effets. Il s'agit d'explorer les démarches pédagogiques et didactiques mobilisées au quotidien pour prévenir l'apparition de représentations ou de comportements stéréotypés chez les élèves et chez eux et elles-mêmes, et d'identifier ce qui facilite ou au contraire freine leur mise en œuvre. En éclairant ces processus de conscientisation et d'appropriation, ce travail vise à mieux cerner les leviers permettant de construire une EPS plus juste et inclusive. Ainsi, la question de recherche suivante guidera l'ensemble du travail :

**Comment les enseignant-e-s d'EPS en secondaire II, en contexte mixte, conscientisent-ils et elles les stéréotypes de genre et comment s'approprient-ils et elles des pratiques didactiques et pédagogiques visant, à terme, à les faire disparaître ?**

#### **1.4 Le modèle d'analyse**

Le modèle d'analyse mobilisé dans cette recherche s'appuie sur deux composantes principales : les stéréotypes de genre et les pratiques professionnelles en contexte mixte en éducation physique et sportive (cf. voir le tableau p.16-17).

Les stéréotypes de genre seront analysés à travers la sous-composante de la conscientisation. Celle-ci renvoie à la manière dont les enseignant-e-s perçoivent et identifient les manifestations des stéréotypes de genre dans leurs cours d'EPS. Une attention particulière sera portée au rapport à la mixité, à l'occupation différenciée de l'espace selon le genre, à l'identification des moments et des APSA les plus propices à l'émergence de stéréotypes de genre, ainsi qu'à la conscience de leurs effets sur la participation, la motivation, l'estime de soi, le sentiment de légitimité, le rapport au regard des autres et le contact physique. L'analyse prendra également en compte le repérage de discours et d'interactions différenciés selon le genre, tant chez les élèves que dans les pratiques enseignantes (Bréau & Couchot-Schiex, 2020 ; Chalabaev & Sarrazin, 2009 ; Hardin & Greer, 2009 ; Lentillon & Trottin, 2005 ; Nicaise et al., 2007 ; Plaza et al., 2017 ; Verscheure, 2024 ; Verscheure & Amade-Escot, 2007 ; Vigneron, 2006 ; Vigneron & Cizeron, 2016). Il s'agira ainsi de comprendre comment les enseignant-e-s conscientisent les stéréotypes de genre en EPS.

Les pratiques professionnelles en contexte mixte en EPS seront, quant à elles, appréhendées à travers deux sous-composantes : didactique et pédagogique. La dimension didactique renvoie au choix des APSA, à l'aménagement des situations d'apprentissage, ainsi qu'aux critères de réussite et d'évaluation, aux performances valorisées et à l'approche par compétences (Chalabaev et al., 2013 ; Cordoba et al., 2020 ; Dhellemmes, 2004 ; Mascret & Dhellemmes, 2011). La dimension pédagogique concerne le climat d'apprentissage, les réactions face aux inégalités observées ou aux remarques stéréotypées, les modalités de groupement, les sollicitations adressées aux élèves pour démontrer, la transmission des feedbacks et la valorisation de rôles sociaux variés (Artus, 1999 ; Couchot-Schiex & Trottin, 2005 ; Davis, 2003 ; Del Castillo et al., 2012 ; Lentillon & Trottin, 2005). L'ensemble de ces indicateurs sera étudié afin de comprendre dans quelle mesure ils participent à la construction d'un cadre d'apprentissage plus inclusif et permettent de répondre à la question de recherche.

**Tableau 1**

*Modèle d'analyse*

| Composantes principales                                    | Composantes secondaires | Sous-composantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Stéréotypes de genre</b>                                | Conscientisation        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport à la mixité</li> <li>- Occupation différenciée de l'espace</li> <li>- Identification de contenus plus propices à l'émergence de stéréotypes de genre</li> <li>- Conscience des effets des stéréotypes sur la participation, la motivation, l'estime de soi, le sentiment de légitimité, le rapport au regard des autres et le contact physique</li> <li>- Repérage de discours et d'interactions différenciés selon le genre chez les élèves et en tant qu'enseignant-e</li> </ul> |
| <b>Pratiques professionnelles en contexte mixte en EPS</b> | Pratique didactique     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix des APSA</li> <li>- Aménagement des situations d'apprentissage</li> <li>- Critères de réussite et d'évaluation, performances valorisées et approche par compétences</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|  |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Pratique pédagogique | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Climat d'apprentissage</li> <li>- Réactions face aux inégalités observées ou aux remarques stéréotypées</li> <li>- Modalités de groupement</li> <li>- Sollicitations adressées aux élèves pour démontrer</li> <li>- Transmission des feedbacks</li> <li>- Valorisation de rôles sociaux variés</li> </ul> |
|--|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 2. Démarche méthodologique

---

### 2.1 Description de la démarche

Concernant la récolte des données, celle-ci a été réalisée au moyen d'entretiens semi-directifs, menés soit en présentiel, soit en visioconférence, afin de s'adapter au mieux aux disponibilités et aux contraintes professionnelles des participant·e·s (Cf. Annexe 1 : Grille d'entretien p.I-II). Cette étude vise à approfondir la compréhension de la conscientisation des stéréotypes de genre des enseignant·e·s d'EPS en contexte mixte, ainsi qu'à identifier les « bonnes pratiques » professionnelles mobilisées pour en limiter les effets. Les résultats obtenus pourront alimenter des pistes de recommandations à destination d'enseignant·e·s d'EPS, notamment pour mieux prendre en compte la mixité et contribuer à freiner la reproduction de stéréotypes de genre dans l'enseignement de l'EPS.

Toutes les données recueillies dans le cadre de ce projet sont anonymisées. Aucune donnée permettant d'identifier directement les participant·e·s (nom, établissement, commune, coordonnées, etc.) n'est collectée. Seules quelques informations sociodémographiques générales sont relevées à des fins descriptives (par exemple : tranche d'âge, genre, contexte d'enseignement), en veillant à éviter toute combinaison d'indices susceptible de rendre une personne identifiable. Les participant·e·s sont également désigné·e·s par des pseudonymes (enseignant 1, enseignante 2, enseignant 3, enseignante 4) et toute information potentiellement reconnaissable est supprimée ou généralisée lors de la transcription. Ainsi, la confidentialité des données est garantie.

## 2.2 Participant·e·s

La population ciblée pour ce travail se compose d'enseignant·e·s d'EPS exerçant au secondaire II, au sein de gymnases et d'écoles de formation professionnelle, en Suisse romande. Les participant·e·s enseignent dans les cantons du Jura, de Neuchâtel et de Vaud. Le recrutement a été réalisé par convenance et par souci de faisabilité, à partir de contacts professionnels, et la participation s'est faite sur une base volontaire.

Au total, quatre enseignant·e·s ( $N = 4$ ) ont pris part à l'étude et ont été interviewé·e·s. Ils et elles sont âgé·e·s de 28 à 54 ans. Notre population a donc une moyenne ( $M$ ) d'âge de 40 ans avec un écart type ( $SD$ ) de 26 ans. Les enseignant·e·s disposent en moyenne de 12,25 années d'expérience professionnelle ( $M = 12,25$  ;  $SD = 23$ ). Leur volume d'enseignement hebdomadaire est en moyenne de 17 périodes de 45 minutes ( $M = 17$  ;  $SD = 13$ ). Deux participant·e·s se définissent comme femmes et deux comme hommes (cf. voir le tableau p.18).

Concernant le parcours de formation, trois participant·e·s ( $N = 3$ ) ont été formé·e·s en Suisse et un·e participant·e ( $N = 1$ ) en France en effectuant un diplôme à l'université. Tous et toutes disposent d'un diplôme pédagogique. Enfin, s'agissant d'une sensibilisation aux questions de genre, un·e participant·e ( $N = 1$ ) ont suivi une formation continue spécifique, une·e enseignant·e ( $N = 1$ ) a approfondi ce thème en mentorant un travail de recherche, deux participant·e·s ( $N = 2$ ) indiquent avoir abordé ces questions dans certains enseignements de leur formation initiale et un·e participant·e ( $N = 1$ ) précise avoir abordé cette question à travers des lectures personnelles.

**Tableau 2***Description des participant·e·s*

| <b>Population</b>                      | <b>Genre</b>         | <b>Âge</b>       | <b>Années d'expérience</b> | <b>Volume hebdomadaire</b>      | <b>Cantons d'enseignement</b>           | <b>Formation</b>         |
|----------------------------------------|----------------------|------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------|
| N=4 enseignant·e·s d'EPS secondaire II | 2 femmes et 2 hommes | M=40 ans (SD=26) | M=12,25 ans (SD=23)        | M=17 périodes de 45 min (SD=13) | Jura (N=1), Neuchâtel (N=1), Vaud (N=2) | N=3 Suisse et N=1 France |
| Enseignant 1                           | Homme                | 34 ans           | 5 ans                      | 23 périodes                     | Neuchâtel                               | Suisse                   |
| Enseignante 2                          | Femme                | 44 ans           | 15 ans                     | 21 périodes                     | Vaud                                    | France                   |
| Enseignant 3                           | Homme                | 54 ans           | 26 ans                     | 10 périodes                     | Jura                                    | Suisse                   |
| Enseignante 4                          | Femme                | 28 ans           | 3 ans                      | 14 périodes                     | Vaud                                    | Suisse                   |

### 2.3 Outil de recueil de données, apport et limites

Pour répondre à la question de recherche, ce travail adoptera une approche qualitative fondée sur la réalisation d'entretiens semi-directifs d'une durée d'une heure en présentiel ou visioconférence. Cette méthode permet de recueillir des données riches et nuancées sur la manière dont les enseignant·e·s d'EPS, en contexte mixte, conscientisent et reconnaissent les stéréotypes de genre dans leurs cours, ainsi que sur la façon dont ils et elles s'approprient des « bonnes pratiques » professionnelles pour en limiter les effets. Les entretiens seront menés auprès d'enseignant·e·s exerçant en secondaire II et intervenant dans des classes mixtes.

Le caractère semi-directif des entretiens permettra d'assurer une trame commune tout en laissant aux participant·e·s la liberté d'approfondir les éléments qu'ils et elles jugent significatifs. L'analyse des discours recueillis visera à dégager, d'une part, des indicateurs de conscientisation et de reconnaissance des stéréotypes (ce qui est repéré, nommé, questionné), et, d'autre part, des modalités d'appropriation de pratiques professionnelles (outils, dispositifs, gestes et choix didactiques mobilisés, ainsi que les pratiques pédagogiques). Cette analyse débutera par une lecture active des transcriptions (Beaud & Weber, 2003). Cette étape vise à définir la tonalité de l'ensemble de l'entretien, il est donc important d'en laisser une trace écrite en annotant l'entretien transcrit et en mettant en évidence les paragraphes

importants. Dans cette perspective, les entretiens constitueront un matériau central pour répondre à la question de recherche. L'analyse tiendra compte de tout ce qui, au cours de l'échange, peut contribuer à documenter l'objet étudié : les propos formulés explicitement, mais également, certains éléments liés à la dynamique de l'entretien et à l'attitude de l'interviewé-e (Bardin, 1983).

Dans un second temps, une analyse de contenu sera menée à travers une analyse thématique principalement déductive, selon une démarche horizontale qui compare les entretiens de manière transversale. Elle sera complétée par une lecture verticale qui permet de porter attention à la cohérence interne et à la singularité de chaque entretien. Lorsque l'analyse de contenu s'appuie sur un matériau dense et riche, elle constitue une démarche qui permet de combiner une exigence de rigueur méthodologique avec une interprétation approfondie (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Les thèmes issus de la revue de littérature serviront de fil conducteur pour organiser le codage, tout en restant ouverts à l'émergence d'éléments non anticipés. Les concepts guideront ainsi la structuration de l'analyse, sans effacer la spécificité des situations décrites par les participant-e-s (Beaud & Weber, 2003). Cette démarche est particulièrement pertinente pour comprendre des processus professionnels souvent implicites, saisir les logiques d'action et identifier des leviers concrets en faveur d'une EPS plus juste et inclusive.

Concernant les limites des entretiens semi-directifs, il est important de rappeler que les données produites ne sont pas une « photographie » objective des pratiques, mais le résultat d'une interaction entre la personne interviewée et la personne qui mène l'entretien. À ce titre, il convient de faire attention à trois dimensions de l'interaction : le thème abordé avec l'objet d'étude, le contexte interpersonnel et les conditions sociales dans lesquelles se déroule l'échange (Ruquoy, 2000). Cela implique, pour le ou la chercheur-euse, de veiller à instaurer des conditions de « bonne communication » avec une attitude facilitante en respectant la parole, en laissant place aux silences et en adoptant une attitude de non-jugement. Il est aussi recommandé de soigner les aspects organisationnels comme le lieu, le moment, la durée et le cadre de confidentialité. Idéalement, ces différents aspects sont réfléchis en amont et négociés avec les participant-e-s. Toutefois, la faisabilité des entretiens constitue une limite à prendre en compte. En effet, les conditions de passation ne sont pas toujours homogènes : certains entretiens se déroulent en présentiel, tandis que d'autres sont menés en visioconférence. Dans ce second cas, une partie importante du non-verbal peut être moins visible, voire quasiment inaccessible, ce qui peut influencer la qualité de l'interaction ainsi que l'interprétation des données recueillies. De plus, comme les participant-e-s sont issu-e-s de trois cantons de la Suisse romande les attentes institutionnelles ne seront pas les mêmes. Une autre limite tient au risque d'orienter le discours recueilli : certaines formulations peuvent induire des réponses attendues, en particulier sur un thème socialement sensible comme les stéréotypes de genre. Pour limiter cet effet, l'entretien privilégiera des questions ouvertes et non

directives, formulées de manière à solliciter le point de vue et l'expérience des enseignant-e-s avec des amorces de questions telles que « Selon vous... » et « Pour vous... ». Le guide d'entretien s'appuiera également sur des situations concrètes en demandant de décrire un moment précis et de donner des exemples. Finalement, le guide d'entretien sera conçu comme un appui souple : il vise moins à « dérouler » des questions qu'à soutenir des relances pertinentes et à approfondir ce que les participant-e-s jugent significatif, tout en assurant la couverture des thèmes liés à la question de recherche (Blanchet & Gotman, 1992). Dans cette logique, des relances pourront être préparées à l'avance. Cela permettra d'éviter de rester centré-e sur le fil des questions et de pouvoir creuser le sens des propos au moment où ils émergent. Enfin, le dispositif d'entretien n'échappe pas à l'intrusion possible des biais, attentes ou valeurs du ou de la chercheur-euse, d'autant plus dans une posture de praticienne-chercheuse. Plutôt que de considérer cette subjectivité uniquement comme une faiblesse, ce travail la traite comme un élément à expliciter et à réguler. En effet, elle peut constituer une ressource avec l'accès au terrain, la compréhension du métier ainsi que, la pertinence des relances, bien sûr à condition d'être accompagnée d'une démarche réflexive. Concrètement, cela pourra passer par l'identification de ses présupposés et une attention aux effets possibles de la relation (désirabilité sociale, autoprésentation, ajustements au regard de l'intervieweur-euse). Cette réflexivité participe aussi d'un processus de transformation et d'apprentissage professionnel, en cohérence avec l'objectif d'appropriation de « bonnes pratiques » en faveur d'une EPS plus juste et inclusive.

### 3. La présentation des résultats

---

Dans cette partie, nous présentons les résultats en nous appuyant sur le modèle d'analyse, qui nous permet de structurer les propos. Ceux-ci sont ainsi organisés en deux parties distinctes. D'une part, les stéréotypes de genre qui sont abordés sous l'angle de la conscientisation. D'autre part, les pratiques professionnelles en contexte mixte en EPS qui sont déclinées en pratiques didactiques et pratiques pédagogiques.

#### 3.1 La conscientisation des stéréotypes de genre

##### Rapport à la mixité

Les enseignant-e-s soulignent la richesse du public auquel ils/elles s'adressent, en mettant en avant la diversité des profils : « des gens qui ont des motivations un peu différentes, et puis aussi des interactions un peu différentes. » (Enseignante 2) ; « Ça permet de de d'offrir un panel hyper large je dirais d'éventail de sports et puis que ça plaise à tout le monde. Qu'il y ait toujours des gens motivés puis que ça motive

les autres. » (Enseignant 1). Grâce à la mixité, ils/elles évoquent également une forme de complémentarité entre les genres, perçue comme bénéfique :

« Dans les activités de création, les filles amènent quelque chose de plus personnel, de plus intime, de plus créatif. Et puis elles peuvent profiter aussi de l'engouement ou de l'engagement des garçons dans les sports collectifs, et inversement. Je trouve, en fait, qu'il y a tout à gagner d'enseigner en classes mixtes. » (Enseignant 3)

Pour un autre enseignant, la mixité va de soi : « J'ai tellement été habitué depuis tout jeune à ce qu'en fait je fasse moi-même la gym avec des filles que je trouverais ça en fait presque déroutant. Comme si en fait c'était rétrograde. » (Enseignant 1).

L'enseignante 4 exprime par ailleurs l'idée que l'EPS constitue « un espace de socialisation assez important à cet âge-là ». Selon elle, cela permet aux élèves d'apprendre à vivre « dans une société où les hommes et les femmes se côtoient » et de « réussir à collaborer, potentiellement dans des jeux, à gérer les tensions ». Finalement, l'enseignante 2 confie également apprécier la mixité en sport, notamment parce qu'elle lui permet de lutter contre les clichés et d'amener les élèves à en prendre conscience. Elle explique que certaines filles ne s'investissent pas, ne fournissent aucun effort et font, selon elle tout pour échouer. Dans cette perspective, elle considère que c'est « un travail qui est intéressant comme enseignant, de se dire : non, là, tu fais exprès, c'est pas possible. Donc d'essayer de s'éloigner de ces clichés » (Enseignante 2). L'enjeu consiste aussi à leur faire prendre conscience « qu'elles participent aussi au fait qu'il y ait des clichés. » (Enseignante 2). Un autre moyen mobilisé pour déconstruire les stéréotypes et renforcer la confiance consiste à valoriser les élèves, en plaçant notamment les filles dans « des conditions et leur montrer qu'elles sont toutes aussi capables, peut-être pas sur la même dimension athlétique, mais en tout cas sur tout ce qui est travail technique, de faire la même chose que les garçons. » (Enseignante 2).

### Occupation différenciée de l'espace selon le genre

Concernant l'occupation de l'espace, les enseignant-e-s relèvent des différences entre les genres. L'enseignant 3 indique : « De manière générale, j'ai l'impression [...] quand même d'une séparation, ou d'une distinction, au niveau de l'engagement, de la motivation. » D'un côté, apparaît la figure du garçon « qui veut être au centre du projet. C'est lui qui veut se mettre en avant, il a envie de montrer que c'est lui le meilleur, qui va faire gagner son équipe ou bien son groupe. » (Enseignant 1). Cependant, les garçons prennent parfois « trop de place dans la salle, que ce soit verbalement ou physiquement. » (Enseignante 4) et « des fois c'est à mauvais escient, non. Plutôt, on perturbe, on est moins à l'écoute, on est moins, moins dociles. » (Enseignant 3). Cette prise de place peut engendrer des « tensions » et nécessiter des recadrages (Enseignante 4). À l'inverse, « de manière générale, les filles prennent moins de place, physiquement, verbalement, mais comme dans la société, dans les classes aussi, que ce soit en

théorie ou en salle de classe. » (Enseignante 4). Un autre enseignant-e les décrit comme étant « un peu en retrait, mais aussi plus à l'écoute, plus sensibles, effectivement, aux consignes et au respect de ce que tu veux dire, de ce que tu as mis en place. » (Enseignant 3). L'enseignante 4 fait d'ailleurs le lien avec le sport comme miroir de la société, estimant que, pour lui/elle, « c'est encore très clair qui a le droit de prendre de l'espace, qui a le droit de s'exprimer physiquement. » Ce constat met en évidence, selon elle, l'ampleur du chemin qui reste à parcourir.

Un enseignant explique également qu'il essaie de mettre en lumière ces problématiques, tout en reconnaissant que cela reste difficile, car « les garçons en fait ont toujours une justification, c'est toujours un peu moi je mets en avant parce que les filles sont en retrait. » (Enseignant 1). Il ajoute qu'« ils pensent jamais que ça peut être l'inverse que la fille est en retrait parce que en fait elle a pas la place de pouvoir montrer ce dont elle est capable. » (Enseignant 1). Concernant la dynamique de classe, l'enseignante 2 observe que, à l'exception de certaines filles particulièrement investies, ce sont « les garçons qui tirent l'activité physique par le haut, et pas forcément les filles, ou en tout cas dans la grande majorité. ».

### **Identification de contenus plus propices à l'émergence de stéréotypes de genre**

L'un des moments où les stéréotypes de genre apparaissent est celui de l'échauffement. Une enseignante explique qu'elle commence par trois minutes de course et qu'elle doit demander aux garçons d'attacher leurs chaussures et aux filles de s'attacher les cheveux : « J'ai envie de dire, voilà, elles ont pas envie de transpirer, elles ont pas envie de s'attacher les cheveux parce qu'elles viennent de se les lisser. Donc ça, c'est vraiment un stéréotype, mais qui, finalement, est assez réaliste. » (Enseignante 2). En termes de participation, elle observe que, de manière générale, il y a peu de garçons qui ne s'investissent pas du tout, tandis que « les élèves qui s'engagent peu, majoritairement, c'est les filles, ouais, qui soufflent, qui regardent l'heure, qui, qui, qui essaient d'en faire le moins possible, de se cacher aussi pour en faire le moins possible. » (Enseignante 2).

Les enseignant-e-s relèvent aussi un rapport différent à la compétition. De manière générale, les garçons « sont beaucoup plus compétiteurs que les filles. » Ainsi, « les filles, elles font du badminton pour pouvoir plus papoter et faire des petits échanges tranquilles, mais il y a moins cette notion de compétition. » (Enseignante 2). Selon un autre enseignant-e, les filles jouent « plutôt le plaisir avant tout, puis si on gagne ou si on perd c'est pas très important tant qu'on s'est amusé. » (Enseignant 1). À l'inverse, « les garçons, quand on les met à faire du badminton, ils cherchent vraiment à gagner. » (Enseignante 2).

Les stéréotypes de genre apparaissent également au moment du choix des options : « en danse, on a plus de filles, et en sports co, on a plus de gars. Le reste, assez mixte, en vrai. » (Enseignante 2). L'enseignante 4 confirme cette tendance : « il va y avoir un garçon, ou deux garçons, sur vingt filles en yoga, ou trois, quatre garçons sur trente en salsa. ». Un autre contexte dans lequel les stéréotypes de genre émergent concerne les sports collectifs. En effet, en sport collectif, les élèves très compétiteur-trice-s, « s'ils gagnent pas, c'est toujours la faute de quelqu'un d'autre. Puis ce quelqu'un d'autre, c'est toujours celui qui est plus faible, et puis ça peut arriver que celui qui est le plus faible, ce soit une fille. » (Enseignant 1). Dans ce cadre, cela peut créer des tensions. Lorsque cette logique s'étend à une évaluation comportant une part collective, les enjeux deviennent encore plus importants.

Ensuite, les enseignant-e-s ont également souligné que les stéréotypes de genre apparaissent davantage dans les sports perçus comme genrés. Cela s'observe particulièrement dans l'implication des élèves. En effet, dans un sport collectif comme le football ou le basket, « il peut y avoir là des filles qui s'engagent pas parce que voilà, elles vont rester plantées au milieu du terrain, et puis on nous passe jamais la balle, mais on veut pas la balle non plus. » (Enseignante 2). Cela est souvent lié au fait que les filles se disent « c'est un sport de garçon, donc je veux pas trop m'investir. » (Enseignante 2). À l'inverse, en salsa ou, plus généralement, en danse, lorsque l'activité correspond davantage à leur genre, « les filles sont beaucoup plus dynamiques et leaders dans ces sports-là. Elles sont plus à l'aise » (Enseignante 2).

Lorsque ce sont les garçons qui doivent pratiquer une activité connotée comme féminine, cela semble davantage poser problème et donner lieu à des remises en question, voire à des plaintes. Dans une séquence où les élèves avaient le choix entre créer une chorégraphie en acrosport ou en danse, certains ont exprimé leur incompréhension et le manque de sens de cette activité par rapport à leur cursus en école professionnelle : « Monsieur, en fait, pourquoi on fait ça ? Qu'est-ce que ça nous apporte de faire ça ? Alors que moi, je suis gestionnaire de commerce de détail. » (Enseignant 1). Un-e enseignant-e relève même comme preuve qu'« à la fin de la leçon, ils transpiraient pas. » (Enseignant 1). À la suite d'une discussion, au cours de laquelle il leur a fait remarquer que la pratique du football ne suscitait pas les mêmes réactions, les élèves se sont retrouvés quelque peu démunis et ont finalement réalisé le strict minimum.

Les enseignant-e-s évoquent ainsi un phénomène largement présent : faire des sports collectifs semble relativement bien toléré par les filles, probablement parce qu'elles y sont davantage habituées et que cela a toujours été socialement accepté. L'enseignant 1 confie à ce propos : « qu'elles sont moins gênées, je sais pas comment dire, mais du coup elles oseront beaucoup plus se lancer dans tous les domaines. » Il souligne également qu'« elles sont beaucoup plus habituées à faire des sports genrés garçons que des garçons des sports genrés filles. » L'enseignante 4 confirme que, lorsqu'elle propose des sports

stéréotypés comme le football, « c'est tellement un sport, on va dire, qu'ils ont l'habitude de faire depuis qu'ils sont jeunes, les filles vont pas forcément en faire des caisses ou se plaindre. ». La motivation n'est pas toujours identique, mais « il y a pas de sentiment d'amotivation et de non-motivation parce que la discipline est soi-disant plus genrée masculine ou féminine, en tout cas pour les filles. » (Enseignant 3).

En revanche, du côté des garçons, la pratique d'activités perçues comme féminines, notamment celles impliquant davantage d'expression corporelle, suscite presque systématiquement des remarques. Certains vont « soit mettre les pieds au mur, soit dire : voilà, "mais on y arrive pas parce qu'on est pas souples", "on y arrive pas parce que c'est fait pour les filles." » simplement parce qu'ils n'aiment pas (Enseignant 3). Plus largement, ils « estiment que le sport qu'on fait, c'est pas pour eux. » (Enseignant 1). À force de remarques de la part des garçons, cela peut provoquer une certaine réticence chez les enseignant-e-s à mettre en place des séquences de danse ou de yoga, car « je sais que les garçons, ils vont en faire des caisses, se plaindre, faire en sorte que le cours fonctionne pas » (Enseignante 4). En effet, les sports perçus comme féminins peuvent susciter des résistances chez certains garçons, ce qui complique la conduite des séquences. Les enseignant-e-s doivent alors négocier, justifier leurs choix et gérer des réactions qui demandent beaucoup d'énergie. L'enseignante 4 explique ainsi : « ils se plaignent, et du coup ça me prend plus d'énergie de devoir gérer la classe. », « Et puis, à la fin, tu sors de ta leçon, t'es dégoûté de ta leçon, parce qu'en fait ils ont réussi à rentrer dans ta tête. » (Enseignant 1). Cette opposition peut les amener à adapter, transformer « Danse, je savais que ce serait trop problématique, du coup j'ai rajouté pyramides humaines » ou même abandonner certaines activités pourtant jugées pertinentes sur le plan éducatif (Enseignant 1). Un autre enseignant-e explique toutefois qu'il essaie d'ouvrir la discussion et de provoquer le débat. Il défend l'idée qu'avec de l'entraînement, notamment en gymnastique aux agrès, tout devient possible : « peut-être que les filles ont plus de souplesse innée, mais la souplesse, ça se travaille. Si on vous disait aujourd'hui : vous avez tous envie d'apprendre le grand écart, en six mois, on peut tous arriver au grand écart. » (Enseignant 3). De plus, il rappelle que les agrès mobilisent aussi d'autres composantes que la souplesse, susceptibles de motiver également les garçons. En effet, un garçon peut aussi exploiter le paramètre de la force en faisant « une équerre aux barres parallèles, au sol, ce que des filles auront peut-être plus de difficultés à faire à cause du manque de force. Tout le monde peut trouver, quelque part, son compte. » (Enseignant 3).

En conclusion, il apparaît donc qu'imposer un sport perçu comme masculin n'as pas le même impact qu'imposer un sport dit féminin. Cela s'explique par le fait que les garçons semblent avoir davantage de difficultés à assumer ce type de pratique et paraissent craindre certaines conséquences sociales : « S'il fait de la danse, il a l'impression qu'il est pas viril, et puis que les gens, ensuite, qu'est-ce qu'ils vont faire ? Ils vont se moquer de lui et vont propager cette rumeur dans l'école. » (Enseignant 1). Les préjugés apparaissent ainsi de manière très directe et viennent remettre en question leur statut social d'homme. Par conséquent, les garçons vont soit se plaindre, soit tourner l'activité en dérision : « ils vont

tourner ça à la rigolade, tu vois. Ils vont tourner en dérision les positions du yoga parce qu'ils sont gênés. » (Enseignante 4). Il en va de même, par exemple, pour certains mouvements de déhanché en danse. L'enseignante 2 nous confie qu'il est malgré tout possible de dépasser ces stéréotypes. Elle explique qu'avec ses collègues, plusieurs enseignant-e-s choisissent d'imposer la salsa et qu'une évolution peut alors être observée : « ils râlent, ils disent que ça leur plaît pas, mais finalement on se rend compte que, dans l'engagement, dans la pratique, ça se passe bien. » (Enseignante 2).

## **Conscience des effets des stéréotypes sur la participation, la motivation, l'estime de soi, le sentiment de légitimité, le rapport au regard des autres et le contact physique**

### **Conscience des effets des stéréotypes sur la participation et la motivation**

Comme évoqué ci-dessus, les stéréotypes de genre affectent la participation et la motivation des élèves. Ces dernier-ère-s semblent davantage motivé-e-s par les activités qui correspondent aux représentations associées à leur genre : « Je me considère comme un garçon, c'est un sport masculin, plus de motivation. Si c'est pour une fille, un sport féminin, plus de motivation. » (Enseignante 4). L'enseignant 1 va dans le même sens en expliquant que, durant une séquence d'acrosport, « c'est vrai que les garçons étaient tout le temps en train de râler puis c'était plutôt les filles qui étaient contentes de faire ça. » Plus précisément, l'enseignante 4 explique que, lorsque les garçons sont confrontés en EPS à une activité perçue comme féminine, il y a « moins de motivation, ou rejet potentiel de l'activité, de l'implication. » L'enseignant 3 confirme également ce constat : « je pourrais constater, chez les garçons notamment, un manque de motivation flagrant parce qu'on pratique une activité dite genrée, ou une activité plutôt de création ou artistique. » Selon les enseignant-e-s, ces activités suscitent chez certains garçons un réel manque d'intérêt et de sens.

### **Conscience des effets des stéréotypes sur l'estime de soi et le sentiment de légitimité**

Même si la question du mental concerne à la fois les filles et les garçons, dans la mesure où ils et elles peuvent s'auto-persuader qu'ils/elles ne sont pas capables d'y arriver, les enseignant-e-s soulignent l'importance de les encourager à sortir de leur zone de confort. Cependant, les filles semblent plus souvent sujettes à une estime de soi plus faible. À ce propos, l'enseignante 2 observe qu'elles « se sentent un peu inférieures aux garçons » et qu'elles se disent : « C'est des garçons, on va jamais y arriver. » L'enseignante 2 explique que, même si le dépassement des garçons peut parfois paraître difficile sur le plan des capacités physiques, les filles disposent néanmoins de ressources techniques qui, avec l'entraînement, peuvent permettre de compenser cet écart. Un autre exemple de cette tendance à la sous-estimation apparaît lors des situations d'auto-évaluation. Lors de montantes-descendantes en ping-pong,

l'enseignante 2 demande aux élèves de se placer sur les différentes tables selon leur niveau, de la plus forte à la moins forte, avant le premier match. Elle remarque alors :

C'est quand même assez flagrant qu'il y a peu de filles qui vont se mettre, même s'il y en a qui se débrouillent bien, elles auront de la peine à se mettre sur les tables fortes. Et les garçons, ils auront plus de mal à se mettre sur la dernière table aussi, même s'ils sont complètement nuls. Donc ils ont une autoévaluation qui est quand même beaucoup plus élevée chez les garçons que chez les filles. (Enseignante 2).

### Conscience des effets des stéréotypes par rapport au regard des autres

Le regard d'autrui influence également la pratique en sport. L'enseignant 3 constate : « J'ai l'impression que les élèves aussi, par moments, ont du mal à entrer dans l'activité parce que le regard des autres peut interférer ». Il souligne que cette difficulté peut s'intensifier dans les moments de production, lorsque les élèves doivent présenter leur création à un public : « on est mal à l'aise, en fait, de se produire devant d'autres, de se produire ou faire des productions qui sont pas, qui sont pas léchées, qui sont pas extraordinaires. » (Enseignant 3). L'enseignante 4 partage également le fait qu'en raison du regard de l'autre genre, certaines situations peuvent être tournées à la dérision : « Il y a des blagues qui sortent : "Regarde son petit déhanché." ». Les garçons semblent alors utiliser l'humour comme une manière de dédramatiser le regard d'autrui. Finalement, le regard des autres, tout comme le manque de légitimité ressenti à pratiquer certaines activités, peut aussi enfermer les élèves dans un cercle vicieux : « j'aime pas le sport parce que je suis mauvaise en sport, et parce qu'on me passe jamais la balle parce que je suis une fille. » (Enseignante 4). Toutefois, en adoptant cette posture, les filles « renforcent le système, là, parce que justement, elles ont pas envie de s'améliorer, elles ont pas envie de faire mieux, et elles ont pas envie d'être en échec devant les autres, ou tout court. » (Enseignante 4). La peur de confirmer un stéréotype négatif lié à leurs compétences dans certaines activités peut alors accentuer cette mise en retrait. Par crainte d'échouer sous le regard d'autrui, elles préfèrent « ne pas s'impliquer que de s'impliquer un petit peu. » (Enseignante 4), ce qui peut conduire, dans certains sports collectifs, à des situations où certaines filles restent en retrait et font le piquet.

### Conscience des effets des stéréotypes par rapport au contact physique

Les stéréotypes de genre apparaissent également dans les situations impliquant un contact physique entre élèves. Lors d'une séquence mêlant acrosport et danse, l'enseignant 1 a laissé les groupes se former librement et a constaté que « ça a formé toujours des groupes quasiment que de filles ou que de garçons. Il y a quasiment pas eu de mélange. » Il est alors possible de supposer que la question du contact physique a influencé la constitution des groupes. L'enseignante 4 confirme d'ailleurs qu'en première année de gymnase, les élèves ont souvent de la peine à former des groupes mixtes et à interagir lorsqu'un contact physique est impliqué : « si tu fais du judo, ou des sports... même en salsa, je me suis rendu

compte que tout ce qui est se tenir les mains, ça reste compliqué quand c'est mixte, surtout pour les premières années. » Cependant, lorsque les conditions sont favorables et que la dynamique de classe le permet, cette difficulté semble pouvoir s'atténuer. L'enseignante 2 souligne ainsi que, dans certaines classes, quel que soit le sport pratiqué : que ce soit du kin-ball, du football ou de l'unihockey : « garçon ou fille, peu importe, tout le monde va au taquet. Et puis même les oppositions physiques, on va dire, là, ça se frotte, ça se bouscule un peu ».

### **Repérage de discours et d'interactions différenciés selon le genre chez les élèves et en tant qu'enseignant-e**

Durant les entretiens, les participant-e-s nous ont également partagé certaines pensées ou interactions dans lesquelles des stéréotypes de genre apparaissent du côté des enseignant-e-s. Par exemple, l'enseignante 4 confie :

C'est vrai que tu vois arriver des filles qui sont méga dans les stéréotypes féminins : maquillage, longs ongles, qui prennent soin d'elles et, des fois, tu pourrais avoir tendance à penser que c'est des filles qui vont pas forcément se donner ou être à fond. Et souvent, c'est pas le cas, en fait. Ou j'ai le stéréotype que les garçons auraient plus tendance à être doués en sport. (Enseignante 4)

Un autre enseignant explique qu'il interpelle souvent les groupes par « Hey, les filles » ou « Hey les gars » et qu'il se rend compte que « par rapport aux personnes transgenres, ou bien aux problèmes de sexualité, en fait, ça peut être vachement problématique » (Enseignant 1). Les enseignant-e-s nous confient également que ce type de remarques peut parfois venir de collègues. L'un d'eux rapporte par exemple : « ces filles, on a fait du basket avec leurs ongles de 12 cm de long, forcément, je peux pas les laisser faire, elles peuvent rien faire avec ça » (Enseignant 1). Ce type de propos stéréotypés a également émergé dans un autre contexte, avec un moniteur lors d'un camp de surf : « Bon allez les garçons, on part prendre les vagues au fond, et vous, les maillons faibles, les trois filles, vous restez dans les mousses. » (Enseignante 2). Ces exemples montrent que la question mérite d'être interrogée explicitement. À ce titre, les enseignant-e-s expliquent l'importance de demander : « Est-ce qu'elles trouvent que mon comportement, il est adéquat ? Est-ce que je suis et j'agis pareil avec elles qu'avec les garçons de la classe ? » (Enseignant 1). Et lorsqu'un propos déplacé est tenu par inadvertance, l'un d'eux précise : « je rectifie très, très rapidement derrière » (Enseignant 3). Un autre point soulevé concerne le fait que, pour certains enseignants hommes, il semble plus difficile d'enseigner des sports connotés comme féminins. L'enseignante 4 nous partage ainsi que, mis à part un collègue qui s'est lancé dans l'enseignement du yoga, « mes collègues hommes sont incapables d'enseigner des sports genrés féminins. Par contre, nous, les femmes, on est capables d'enseigner des sports genrés masculins et des sports féminins. ». En effet, elle explique qu'elle enseigne aussi bien les sports collectifs ou le judo que

des sports artistiques, alors que certains de ses collègues masculins ne proposent ni danse ni yoga à leurs classes.

## **3.2 Les pratiques professionnelles en contexte mixte en EPS**

### **3.2.1 La pratique didactique**

#### **Choix des APSA**

Pour le choix des activités physiques, sportives et artistiques, les enseignant-e-s ont recours à différentes stratégies. Premièrement, ils et elles proposent une palette de sports très large : « on peut faire une vingtaine de sports différents. Donc je trouve que ça permet d’être le plus inclusif possible. » (Enseignante 2). De cette manière, chacun-e peut s’y retrouver et rencontrer au moins une activité qui lui plaît. Cette logique se retrouve également dans le choix des options, par exemple en danse : « il y a du hip-hop, il y a du contemporain, il y a de la salsa, c’est très varié, justement, pour attirer un maximum de monde » (Enseignante 2). Ainsi, « c’est pas que du modern jazz orienté pour les filles, c’est vraiment pour tout le monde, quoi. Ça peut être breakdance. » (Enseignante 2). L’objectif est ici de lutter contre l’idée selon laquelle la danse serait réservée aux filles et de montrer qu’elle est accessible à tou-te-s.

Ensuite, un enseignant explique : « à chaque début d’année, je demande aux élèves ce qu’ils veulent faire, et ils peuvent choisir trois à cinq sports sur l’année. » (Enseignant 1). Dès lors, lorsque des plaintes émergent par la suite, il est possible de rappeler que « c’est leur choix à eux, à la classe de manière générale, je trouve que ça facilite déjà la mise en place. » (Enseignant 1). Un phénomène similaire est observé dans les choix d’options : « ils choisissent l’activité dans laquelle ils vont, donc forcément, a priori, on a des gens qui sont motivés par l’activité parce qu’ils ont choisi d’être là. » (Enseignante 2). Toutefois, lorsqu’un sport est imposé, le fait d’annoncer le programme à l’avance semble également faciliter fortement le déroulement des cours. De cette manière, il n’y a pas d’effet de surprise et on évite le moment où « on passe toujours par cinq minutes de gens qui râlent et qui veulent pas le faire », au contraire, les élèves « l’ont digéré avant, et ça aide vraiment. » (Enseignante 2).

Enfin, une autre stratégie consiste à offrir aux élèves certains moments d’échappatoire au cours de la séquence en offrant « des moments peut-être plus agréables, qui correspondent plus aux envies de chacun » (Enseignant 1). Cela peut, par exemple, se traduire par le fait de réserver un espace « pour faire du basket pendant quinze minutes. » (Enseignant-e 1), De cette manière, « ça leur montre aussi que j’accorde de l’importance à leurs envies ou besoins. » (Enseignant 1).

## Aménagement des situations d'apprentissage

Dans cette partie, nous présentons la manière dont les enseignant-e-s aménagent les situations d'apprentissage afin de les rendre les plus inclusives possible. Il apparaît en effet essentiel que les règles soient pensées de manière à éviter toute stigmatisation, comme la règle du but qui compte double pour les filles. Une première piste consiste à adapter certaines variables, comme le matériel, l'espace ou le temps. À ce sujet, l'enseignante 4 explique mobiliser différentes variables : « changer le temps, changer le nombre d'objets, de balles qui sont utilisés, baisser le filet » afin d'aménager les situations d'apprentissage.

Une autre possibilité consiste à introduire des défis ou des jokers, par exemple en demandant de jouer de la mauvaise main au tennis, au badminton ou au basketball. Comme l'explique l'enseignant 1, « ça peut aussi permettre à quelqu'un de pas bon de prendre du plaisir contre quelqu'un qui est censé être beaucoup plus fort que lui. » Réciproquement, « l'autre va quand même s'amuser parce qu'en fait il y a un challenge d'être capable de gagner avec la mauvaise main. » (Enseignant 1). Dans le même esprit, proposer en volley des défis comme « essayer de faire un maximum d'échanges en construction complète, par exemple trois touches, et puis en collaboration avec l'équipe d'en face » permet également de différencier sans stigmatiser (Enseignante 2).

Dans les sports collectifs, afin d'éviter que certain-e-s élèves restent passif-ve-s et pour favoriser la participation de tou-te-s, il est recommandé de réduire au maximum les effectifs : « Si tu fais du deux contre deux, par exemple, en foot, sur un tout petit terrain, si elle s'engage pas, il se passe rien. » (Enseignante 2). En situation de match, différentes règles peuvent également être mises en place, comme le fait que « tout le monde doit toucher la balle avant qu'on puisse marquer » (Enseignante 2), l'interdiction des repasses (Enseignante 4) ou encore l'idée que, pour « que le score puisse être validé par une équipe, il fallait que tout le monde ait tiré » (Enseignant 1). Une autre manière de modifier les dynamiques de jeu consiste à imposer que « si t'as marqué un but, par exemple, ensuite tu dois être gardien » (Enseignante 2). Le travail par attribution de zones peut aussi favoriser l'inclusion. À ce propos, l'enseignante 4 explique : « je fais des couloirs : la balle, elle est obligée de passer dans les couloirs, par exemple. Et les élèves ne peuvent pas bouger de leur couloir. ». Enfin, il peut aussi être pertinent, à certains moments, de « faire des matchs par niveau », afin que chacun-e puisse trouver sa place et son compte dans l'activité (Enseignante 4).

## Critères de réussite et d'évaluation, performances valorisées et approche par compétences

Concernant les critères de réussite et les performances valorisées, l'enseignant 1 défend l'idée de fixer « des objectifs qui sont atteignables par tout le monde. » Ainsi, plutôt que de recourir à des barèmes différenciés entre filles et garçons, il préconise d'équilibrer des critères techniques et des critères de performance. En badminton, par exemple, « 50 % ce sera de la technique. Donc, par exemple, je vais demander d'être capable de faire des services dans des zones précises, de réussir un certain nombre d'amortis dans une situation précise, des smashes » et, pour l'autre moitié, « les 50 % restants, il y aura une partie plutôt par la performance, mais être capable de reproduire ce que tu as appris, donc être capable de mettre en place la technique que tu as apprise, mais dans le match. » (Enseignant 1).

Dans la même logique, l'enseignant 3 met en avant l'importance d'articuler « à l'intérieur d'une forme de pratique scolaire, des critères de maîtrise, des critères de performance, des critères de maîtrise individuelle et des critères de maîtrise collective. » Il s'agit donc de trouver un équilibre entre différents paramètres. En attribuant des points à certaines compétences ou au respect de consignes précises, cela permet « de faire en sorte que ces élèves qui ont moins de capacités ne se retrouvent pas stigmatisés » (Enseignant 3). Plusieurs exemples concrets sont évoqués. Dans un parcours, il est possible d'accorder des points au fait de « noter quels éléments ils allaient faire, dans quel ordre, sur une feuille, et puis ensuite, quand ils ont passé, j'accordais des points, en fait, s'ils respectaient les éléments qu'ils avaient annoncés. » (Enseignant 1). En danse, l'évaluation peut porter sur le respect de certaines consignes de création : « je veux qu'il y ait tant de formations » (Enseignant 3).

Il est également possible de valoriser l'entraînement et l'investissement. Ainsi, « ça m'arrive de demander aux élèves de s'autoévaluer après une leçon, par exemple, sur une échelle de un à quatre. Et puis moi, je les évalue également, puis ça peut leur permettre de gagner des points » (Enseignant 1). De même, fixer un objectif spécifique peut permettre de récompenser certains progrès : « par exemple, pendant le match de fin, t'as réussi à marquer un tir en foulée, t'as un point bonus, ou des choses comme ça. » (Enseignant 1).

Par ailleurs, évaluer à travers une approche par compétences permet, selon l'enseignant 3, de sortir « concrètement de tous les paramètres performateurs, et que tu vas en fait aussi évaluer ou mettre en avant des caractères de maîtrise, voilà, qu'ils soient techniques, ou de maîtrise stratégique ou tactique ». L'évaluation des rôles sociaux constitue également un levier intéressant pour inclure des élèves moins performant-e-s sur le plan sportif. En endurance, par exemple, l'enseignant 3 met en place une évaluation du coaching par binôme : « Est-ce que je t'ai donné les temps de passage ? Est-ce que j'ai bien pris la pulsation entre chaque course ? Est-ce que mes conseils ont été profitables ? » Grâce à ce type de dispositif, il/elle affirme avec assurance : « Selon le projet que je suis en train de faire, je sais que j'arriverai à inclure tout le monde. Il y a personne qui sera laissé de côté. ». Enfin, la transformation du

sport de référence en forme de pratique scolaire constitue également un moyen de renforcer l'inclusion. Le fait, par exemple, de pratiquer « des agrès collectifs » (Enseignant 3) ou de mettre en place un tournoi avec des poules de niveau rattachées à des clubs permet aux élèves de se sentir appartenir à un collectif plus large. Comme l'explique l'enseignant 3, « on joue, soit, contre des élèves de notre niveau, mais on rapporte aussi des points à notre club. Donc ça crée une appartenance aussi à quelque chose de plus grand que simplement son équipe. ».

### 3.2.2 La pratique pédagogique

#### Climat d'apprentissage

L'enseignante 2 préconise un climat d'apprentissage fondé sur « un maximum de bonne humeur et d'engagement », quitte à adopter une posture assez « militaire » lorsqu'il s'agit de la participation : « il faut au moins essayer, s'impliquer ». Selon elle, cette posture permet d'obtenir une large majorité d'élèves qui participent et s'engagent ; et lorsque deux ou trois élèves sont moins motivé·e·s, ils/elles finissent généralement par « raccrocher le wagon » (Enseignante 2). Pour l'enseignant 3, le climat d'apprentissage recherché est un climat « qui est basé sur le respect, sur la bienveillance et sur le travail aussi. » Il précise d'ailleurs ne pas se considérer comme un défenseur de l'hédonisme, mais plutôt du travail : « j'ai envie qu'ils travaillent. J'ai envie qu'ils prennent du plaisir aussi par le travail fourni, mais aussi par l'apprentissage réalisé. » (Enseignant 3). L'enseignante 4 valorise également un climat fondé « sur la bienveillance, que ce soit entre mes élèves et moi, ou entre eux. ». L'objectif est que les élèves « se sentent en confiance de pouvoir faire des erreurs. » (Enseignante 4). Il/elle cherche ainsi à développer le dépassement de soi et la persévérance : « plus tu fais des erreurs, plus tu oses, plus tu seras meilleur, et que les différences de niveau se font par la différence de travail, disons technique, du temps passé à pratiquer le sport » (Enseignante 4). Dans cette perspective, la réussite ne repose pas « juste le talent ou le fait de réussir directement. » ; elle s'inscrit aussi dans le goût de l'effort et dans l'entraînement nécessaire pour atteindre ses objectifs (Enseignante 4).

#### Réactions face aux inégalités observées ou aux remarques stéréotypées

De manière générale, les élèves ont tendance à utiliser ce type de langage « sans pouvoir estimer correctement la portée de leurs mots, en fait. » (Enseignante 2). Pour cette raison, les enseignant·e·s s'accordent tous et toutes sur l'importance d'intervenir rapidement : « Je coupe court, c'est-à-dire que j'interviens, je ne laisse pas ce genre de discours. » (Enseignant 3). Dans les situations plus graves, notamment à la suite d'insultes homophobes, l'enseignante 4 explique avoir repris les élèves concerné·e·s à la fin du cours afin de ne pas les exposer devant tout le monde. Elle leur a alors fait

« déconstruire derrière ce que ça voulait dire, ce que ça représentait », avant de rappeler « le cadre scolaire et les attentes de l'établissement, qui étaient aussi les attentes sociales de notre pays, et, au niveau de la loi, qu'ils ont pas le droit, en fait, que c'est pénal de faire des... d'insulter les gens. » L'enseignante 1 agit dans une logique similaire et ajoute qu'en cas de nécessité, il convient aussi de « voir s'il faut une sanction » puis « en discuter avec toute la classe. Mais plus en mode : j'ai réprimandé cet élève, si ça se reproduit, je vais réprimander tous ceux qui vont avoir le même comportement. » Il s'agit ainsi de signifier clairement à l'ensemble de la classe que ce type de comportement n'est pas toléré. Lorsque les comportements déplacés persistent, l'enseignant 1 recommande de solliciter un soutien à un niveau supérieur, notamment auprès des maître-sse-s de classe et de la direction, en explicitant clairement que « s'il y avait encore des choses comme ça qui se passaient, en fait, les élèves seraient exclus des cours de sport et puis que leur employeur serait averti. »

Un autre aspect mis en avant par les enseignant-e-s consiste à déconstruire les stéréotypes lorsqu'ils apparaissent dans certaines remarques, par exemple : « c'est pas pour nous, c'est pour les filles ». À ce propos, l'enseignant 3 confie : « j'essaie aussi de provoquer le débat et provoquer la discussion. » De son côté, l'enseignant 1, qui enseigne dans des classes de jeunes en transition (JET) auprès d'élèves issu-e-s de l'immigration, cherche à déconstruire ces stéréotypes par une démarche de réflexion. Il explique en effet qu'avec des élèves d'origine afghane, ayant grandi dans un contexte où les femmes n'ont pas les mêmes droits que les hommes, « c'est beaucoup plus de la sensibilisation. C'est pas punir, c'est pas exclure, c'est vraiment discuter, avoir une discussion tous ensemble, avec lui, avec les filles de son équipe » (Enseignant 1). Enfin, lorsqu'un élève formule une remarque en sous-entendant qu'il va nécessairement perdre car il y a des filles dans son équipe, l'enseignant choisit de répondre par la pratique : « je prends sa place, je le laisse arbitrer. Puis, je gagne avec les filles. Je lui montre que c'est pas parce que t'as des filles dans ta classe ou dans ton groupe que tu vas perdre. » (Enseignant 1).

### **Modalités de groupement**

Concernant la formation des groupes, plusieurs stratégies peuvent être mobilisées. Les enseignant-e-s indiquent qu'ils/elles constituent parfois les équipes au hasard, parfois en les équilibrant, ou encore en laissant les élèves se regrouper par affinités : « Soit effectivement je fais vraiment au hasard, soit j'essaie d'équilibrer les équipes en fonction du niveau et du nombre de filles, de garçons, soit de temps en temps je les laisse choisir eux-mêmes. » (Enseignant 1). L'enseignante 4 confirme cette diversité de pratiques : « en première année, je les fais moi, généralement. Soit par couleurs de t-shirt, ou alors je les fais exprès, par groupes. Avec les élèves qui sont potentiellement plus problématiques ». En effet, séparer certains élèves présentant des comportements plus agités ou déplacés peut constituer un levier utile.

Le recours à des équipes qui sont équilibrées, permet aussi d'éviter certaines formes de confrontation. Comme le souligne l'enseignant 1, « Dès qu'une équipe est un peu plus faible, peu importe que ce soit parce qu'il y a plus de filles ou parce qu'ils sont juste moins bons, en fait très rapidement ils n'ont plus envie de participer. » Dans ce cas, les élèves demandent souvent à changer d'équipe ou se plaignent de la composition des groupes. Par conséquent, former des équipes hétérogènes en leur sein, mais relativement homogènes entre elles, semble permettre de limiter un grand nombre de difficultés. Pour cela, il est possible de « faire une évaluation diagnostique qui va permettre un peu de définir le niveau de chacune et chacun, puis ensuite de pouvoir reformer les équipes » (Enseignant 3), ou, de manière plus spontanée, de désigner « les huit meilleurs. Et puis j'en ai un sur chaque terrain, qui sont les huit moins bons, un sur chaque terrain avec les meilleurs. » avant de laisser les élèves compléter les équipes selon leurs préférences (Enseignante 2). Une autre manière de procéder consiste, à certains moments, de fonctionner par niveaux, avec en sport collectif une « Ligue des champions et puis Europa League » (Enseignante 2). L'enseignant 3 précise qu'en rattachant les équipes à un club, cela « permet de pouvoir se faire opposer des équipes de niveau équivalent. » tout en créant « une appartenance aussi à quelque chose de plus grand que simplement son équipe. »

Enfin, il est aussi possible de recourir à des groupements affinitaires : « S'il y a une bonne ambiance de classe, souvent, les plus âgés, en 3<sup>ème</sup>, je leur laisse faire leurs groupes. » (Enseignante 4). Toutefois, l'enseignante 2 observe qu'à l'exception des élèves de 3<sup>ème</sup> année « qui se mélangent vraiment », lorsque les équipes sont laissées au libre choix, « on se rend compte que les filles vont avec les filles, les garçons avec les garçons ». Elle souligne donc l'importance de pousser « pour qu'il y ait des interactions vraiment, et puis des échanges » (Enseignante 2). Dans cette perspective, il apparaît aussi essentiel de varier au maximum les équipes, car « ça permet un peu de mieux se connaître, et puis d'être plus tolérant aussi les uns avec les autres. » (Enseignante 2). Ainsi, en badminton, l'enseignant-e 2 explique qu'il/elle « les laisse se mettre avec qui ils veulent au début, voilà, échanger », puis qu'« après, de manière très aléatoire, il y a toute une ligne qui bouge pas, et puis l'autre ligne qui décale d'un cran. » Pour les confrontations en binôme, il/elle précise également : « ils commencent en groupes mixtes, et puis après je dis : ok, on change de partenaire, on change d'adversaires. Et je finis souvent par : vous jouez avec qui vous voulez, contre qui vous voulez. » (Enseignante 2). De la même manière, en football, il/elle explique : « je vais faire des oppositions mixtes, et je vais aussi faire des oppositions garçons-garçons, filles-filles », ce qui permet « que tout le monde se retrouve, à un moment donné, en termes de compétition, en termes d'engagement. » (Enseignante 2).

## Sollicitations adressées aux élèves pour démontrer

Pour réaliser les démonstrations, les enseignant-e-s mobilisent différents moyens. L'enseignant 1 privilégie le fait de démontrer avec un-e élève compétent-e dans la discipline : « on va dire que les  $\frac{3}{4}$  du temps moi je me mets dans la démonstration » et « si je choisis quelqu'un pour démontrer avec moi, c'est que je veux que ce soit bien fait, donc je choisis quelqu'un que je sais apte dans le domaine. » De cette manière, la démonstration apparaît comme pertinente et crédible pour le groupe. L'enseignante 4 précise également : « j'évite de prendre les élèves qui sont moins doués en sport pour pas qu'ils se retrouvent dans une situation d'échec face aux autres. » Dans les situations de démonstration, elle rappelle néanmoins le statut de l'erreur : « c'est pas grave s'ils se loupent » et, en cas d'échec, « en tout cas, je dédramatise toujours le moment où il y a un échec devant les autres. ».

L'enseignante 2 explique aussi qu'elle sollicite les élèves capables, mais avec davantage de nuances : « j'essaie quand même d'identifier celui qui sera capable de faire la démo avec moi, que ce soit un garçon ou une fille, peu importe. Et puis j'essaie de changer, que ce soit pas toujours le même. » Elle ajoute que, si « sur des choses très simples, je vais prendre des gens qui sont pas forcément très bons », cela permet alors de mettre en avant des profils variés (Enseignante 2). L'enseignante précise également porter une attention particulière au genre : « Mais après, garçon, fille, ça, j'essaie de faire quand même attention d'alterner, de pas toujours mettre en avant les filles ou les garçons. » Ainsi, l'ensemble du public peut se sentir représenté. L'enseignant 3 s'inscrit lui aussi dans cette logique de variation, en fonction de l'utilité attribuée à la démonstration : « Si j'ai besoin d'avoir la démonstration parfaite, je vais sélectionner, entre guillemets, les élèves qui me semblent les plus aguerris ». Cependant, il explique que ce choix dépend du but poursuivi, puisque : « Pour des prises en agrès, par exemple, je préfère montrer une prise en agrès d'assurance sur un élève qui éprouve des difficultés plutôt que sur quelqu'un qui maîtrise parfaitement le mouvement. » (Enseignant 3). En sport collectif, la stratégie peut également consister à s'appuyer sur des groupes momentanément en avance :

« Si j'identifie qu'il y a un groupe qui est un petit peu en avance, je vais leur proposer, en fait, d'entraîner la prochaine forme pendant quelques minutes, pendant que les autres étaient sur la première forme. À un moment donné, je demande à ce groupe-là de démontrer l'exercice suivant, plutôt que moi, de nouveau, me mettre en scène. » (Enseignant 3).

Cette manière de procéder permet de varier les élèves mobilisé-e-s dans les démonstrations. Comme le souligne l'enseignant 3, « quelque part, les choisir, c'est aussi les valoriser, les mettre en avant. Donc voilà, je travaille pas forcément qu'avec les élèves qui se débrouillent le mieux. Je vais aussi chercher ceux qui ont un peu plus de difficultés. » (Enseignant 3)

## Transmission des feedbacks

Concernant les feedbacks, ceux-ci sont transmis à la fois de manière individuelle et collective. Les feedbacks individuels sont régulièrement adressés aux élèves qui rencontrent davantage de difficultés : « je fais des feedbacks en particulier avec les élèves qui sont moins doués. » (Enseignante 4). L'enseignant-e 4 souligne également l'importance d'adapter les feedbacks en fonction des besoins des élèves, qu'il s'agisse d'un problème technique : « je les corrige sur la position du corps » ou d'un manque d'estime de soi : « s'ils en ont besoin, je les encourage. Enfin, si je vois qu'ils ont besoin d'être renforcés pour avoir confiance dans ce qu'ils font, je les encourage et les félicite. » (Enseignante 4).

Concernant les feedbacks collectifs, l'enseignant 1 explique qu'il est intéressant de « poser des questions » et que les élèves y répondent. De cette manière il « estime que, du coup, ça peut permettre à tout le monde de bénéficier de ce feedback. » (Enseignant 1). L'enseignant 3 confirme qu'il intervient « plutôt par régulation » au cours des tâches, plutôt qu'en attendant le passage à la suivante. En organisant des groupes de travail, l'enseignant-e peut prendre du recul, laisser les élèves s'approprier la tâche, puis proposer un temps de mise en commun et de questionnement : « comment vous, vous avez réalisé ? Est-ce que vous pouvez proposer quelque chose à un autre groupe pour trouver peut-être une solution ? Ok, maintenant, on essaie tous cette solution-là. » Les élèves réexpérimentent ensuite la même tâche à partir de ces nouvelles pistes : « On essaie un petit peu, on revient, on remet en commun, on repartage des expériences. » (Enseignant 3). Dans cette logique, ce sont aux élèves « d'identifier ce qui fonctionne, ce qui a bien fonctionné, ce qui fonctionne pas encore. » Ils/elles ont ainsi l'occasion d'y revenir et de poursuivre leur travail afin de s'améliorer. L'objectif est « de pouvoir faire en sorte que les élèves deviennent acteurs de leurs propres apprentissages, et puis pas que ça soit moi qui impose la manière de faire techniquement parfaite. » (Enseignant 3). Enfin, les feedbacks et la régulation peuvent également passer par des outils numériques, comme Vidéo Delay, ou par l'observation entre pairs, soutenue « par des fiches d'observation, par des critères d'observation, voilà, une fois que vous arrivez derrière le truc : qu'est-ce que je dois regarder ? C'est pas simplement l'outil en lui-même qui suffit comme outil de feedback. » (Enseignant 3).

## Valorisation de rôles sociaux variés

Durant les entretiens, les enseignant-e-s ont également indiqué mobiliser divers rôles sociaux afin de solliciter leurs élèves. L'enseignant 1 recourt, par exemple, à la co-évaluation ou à des rôles permettant de « donner des feedbacks ou bien arbitrer, si c'est un élève qui est un peu blessé ou qui a oublié ses affaires, que je peux le faire participer autrement. » L'enseignante 4 confirme cette logique : « soit ils doivent donner l'exemple, soit ils arbitrent » ou encore « je leur demande d'aider, de coacher ceux qui

sont plus faibles, ceux qui ont de la peine. » L’enseignante 2 ajoute qu’elle mobilise aussi les élèves comme chorégraphes, notamment lors du dernier cours de salsa portoricaine : « je leur laisse chercher des choses sur internet, ou des pas qu’ils aiment bien, et puis montrer aux autres, en fait. Et puis chaque groupe doit passer pour montrer un pas aux autres. »

L’enseignant 3 souligne que ces rôles sociaux doivent pleinement participer aux apprentissages : « Regarde-la quand elle fait son appui renversé et corrige-la », « donc en fait ce que tu es en train de voir là chez elle, c’est ce que tu fais toi. Donc c’est ton miroir. ». De cette manière, en se coachant mutuellement, les élèves peuvent progresser plus efficacement : « je pars du principe que l’observation, le coaching, doivent pouvoir, après, permettre aux élèves de conscientiser leurs apprentissages, et puis de pouvoir agir autrement. » (Enseignant 3). Cette logique vaut également dans les sports collectifs : « lorsque j’ai vu quelque chose chez quelqu’un, dans un jeu collectif, lorsque je vais moi rentrer, je peux réfléchir à ce que j’ai dit à cette personne pour ne pas commettre les mêmes erreurs. » (Enseignant 3). Le rôle d’arbitre remplit une fonction comparable : « être capable de déceler des doubles dribbles au basket, ou des marchés, lorsque tu rentres sur le terrain » peut ensuite empêcher de commettre soi-même cette erreur, ou du moins permettre d’en prendre conscience. Dans cette perspective, une forme finale en auto-arbitrage devient même envisageable. En effet, l’enseignant 3, qui travaille beaucoup dans une logique d’approche par compétences, où « il y a un ou plusieurs rôles sociaux qui doivent être endossés par les élèves », explique que les rôles de juge, d’évaluateur ou d’observateur doivent être appris tout au long de la séquence : « ils sont déjà introduits dans les leçons elles-mêmes. » Il précise ainsi qu’on n’attend pas « juste l’évaluation finale pour faire jouer ce rôle de juge-observateur aux élèves. ».

## 4. L’analyse et l’interprétation des résultats

---

Au vu des résultats présentés, l’EPS apparaît comme un espace paradoxal, à la fois « conservatoire des différences sexuées » et « laboratoire de l’égalité » (Verscheure, 2020). Dans cette perspective, nous analysons plus en détail les tensions qui traversent cet espace, ainsi que les pratiques professionnelles mobilisées par les enseignant·e·s pour renforcer l’inclusion et atténuer les stéréotypes de genre.

### 4.1 La conscientisation des stéréotypes de genre

#### Rapport à la mixité

Concernant la conscientisation des stéréotypes, un premier résultat montre que la mixité est globalement perçue par les enseignant·e·s comme un cadre éducativement pertinent, relevant d’une évidence

pédagogique ou sociale. Ce constat rejoint les travaux d'Artus, selon lesquels la mixité en EPS favorise l'acceptation des différences, la réduction des préjugés et le développement de compétences sociales (1999). Les propos recueillis vont dans ce sens, puisque les enseignant-e-s décrivent la mixité comme un espace de socialisation, de collaboration et d'apprentissage du vivre-ensemble. Cette lecture positive doit toutefois être nuancée. En effet, lorsque certain-e-s participant-e-s associent spontanément les filles à une sensibilité plus créative et les garçons à un plus fort engagement dans les sports collectifs, ils et elles valorisent la mixité tout en mobilisant encore des catégories marquées par des représentations genrées. La mixité apparaît ainsi comme un cadre potentiellement enrichissant, mais qui ne suffit pas, à lui seul, à déconstruire les stéréotypes. Ce résultat entre en résonance avec les travaux de Verscheure, qui montrent que l'EPS peut contribuer au respect mutuel entre filles et garçons à condition que certaines conditions pédagogiques soient réunies (2024). De plus, les entretiens montrent que certain-e-s enseignant-e-s ne se contentent pas de constater les stéréotypes, mais cherchent à les rendre visibles pour les discuter avec les élèves, voire à leur faire prendre conscience de leur propre participation à leur maintien. En ce sens, les résultats rejoignent également les apports de Vinson et Verscheure pour qui il est important de permettre aux élèves de repérer et de vivre les stéréotypes pour mieux les déconstruire (2023). Les enseignant-e-s considèrent donc la mixité comme un espace où se révèlent et se travaillent les représentations de genre. Elle doit ainsi être pensée avec vigilance, notamment en valorisant les filles et en renforçant leur sentiment de compétence.

### Occupation différenciée de l'espace

Un autre résultat marquant concerne l'occupation différenciée de l'espace et de la compétition selon le genre. Les enseignant-e-s décrivent des garçons davantage visibles, plus enclins à se mettre en avant, à occuper l'espace physique et verbal, et à s'inscrire dans une logique de performance. À l'inverse, les filles sont plus souvent présentées comme en retrait, plus discrètes et moins tournées vers la compétition. Ces résultats rejoignent les travaux de Verscheure, qui montrent que le système de genre agit dès la petite enfance en prescrivant, souvent de manière implicite, des façons attendues de se comporter « comme une fille » ou « comme un garçon » (2025). Ils vont aussi dans le sens de Meylan, selon qui les garçons sont très tôt associés à une supériorité physique et à une attente de performance, ce qui renforce leur légitimité dans l'activité sportive (2019). Par conséquent, ce que les enseignant-e-s perçoivent comme une différence d'engagement ou de motivation semble pouvoir s'expliquer par une socialisation différenciée. Le fait que certains garçons justifient leur mise en avant par le retrait des filles montre d'ailleurs que cette inégalité tend à être invisibilisée. En ce sens, les résultats suggèrent que la conscientisation des stéréotypes passe ici par l'identification d'inégalités ordinaires dans la dynamique de classe : qui ose, qui parle, qui prend l'espace et qui porte la performance du groupe. Ils montrent

aussi que le retrait des filles ne renvoie pas nécessairement à un manque d'intérêt, mais peut aussi traduire une moindre légitimité à s'exposer dans un espace déjà largement occupé.

### **Identification de contenus plus propices à l'émergence de stéréotypes de genre**

Nos entretiens montrent que les stéréotypes de genre apparaissent particulièrement dans certains moments, comme l'échauffement avec une implication différente des filles et des garçons pendant les trois minutes de course, le choix des options avec d'une part les filles qui de manière générale préfèrent les activités artistiques et les garçons qui se tournent vers les sports collectifs ou encore les évaluations comportant une part de performance collective. Ils émergent également dans les APSA plus connotées du point de vue du genre, telles que la danse, les agrès ou les sports collectifs. Dans ces contextes, les normes de genre deviennent plus visibles, plus saillantes et influencent davantage les comportements des élèves. Cette tendance rejoint les travaux montrant que certaines pratiques restent socialement catégorisées comme féminines (danse, gymnastique), masculines (rugby, football, sports de combat) ou plus neutres (volley-ball, natation, tennis) (Hardin & Greer, 2009 ; Plaza et al., 2017). Ces catégorisations peuvent donc influencer l'engagement des élèves dans l'activité, ainsi que la manière dont ils et elles s'y sentent légitimes. Les résultats confirment aussi que l'EPS demeure une discipline à forte connotation masculine (Lentillon, 2009). Cela contribue donc à rendre les sports collectifs plus facilement acceptables pour les filles que les activités expressives pour les garçons. En effet, ces derniers semblant davantage exposés au risque de remise en cause de leur virilité lorsqu'ils s'engagent dans des pratiques perçues comme féminines et ils peuvent se comporter de manière exubérante ou faire preuve de désinvestissement en limitant leurs mouvements à de simple mimiques (Verscheure, 2024). Dans ce cadre, la conscientisation des enseignant-e-s se manifeste par leur capacité à identifier que les résistances, les plaintes, le retrait ou encore la dérision, par exemple face à certaines postures de yoga, ne relèvent pas uniquement de préférences individuelles. Ces réactions peuvent aussi venir de normes de genre bien intégrées, qui font que certaines activités artistiques sont perçues comme trop féminines ou moins légitimes. Cependant, gérer ces réactions demande beaucoup d'énergie aux enseignant-e-s et peut les freiner dans la mise en place d'activités pourtant intéressantes sur le plan éducatif. Les résultats montrent toutefois que ces stéréotypes peuvent être travaillés grâce à l'expérience, à la discussion et à des situations adaptées.

### **Conscience des effets des stéréotypes sur la participation, la motivation, l'estime de soi, le sentiment de légitimité, le rapport au regard des autres et le contact physique**

Les résultats mettent en évidence que les stéréotypes de genre affectent concrètement la participation, la motivation, l'estime de soi et le sentiment de légitimité des élèves en EPS. Les enseignant-e-s

observent que les activités perçues comme congruentes avec le genre suscitent davantage d'engagement, tandis que les APSA connotées peuvent provoquer du retrait, des plaintes, de l'auto-dévalorisation ou dérision. Ce constat rejoint les travaux sur la menace du stéréotype, selon lesquels les élèves peuvent craindre de confirmer une image négative associée à leur groupe, ce qui fragilise leur engagement et leur performance (Steele & Aronson, 1995). Chalabaev et collègues indiquent que les filles qui pratiquent un sport perçu comme masculin peuvent avoir peur de renforcer l'idée qu'elles seraient moins compétentes, ce qui peut freiner leur engagement, diminuer leur confiance et les conduire à moins oser prendre d'initiatives (2013). Les filles semblent particulièrement concernées par une sous-estimation de leurs capacités, notamment dans les sports collectifs en préférant faire le piquet plutôt qu'en manquant une action ou lors d'autoévaluations comme avec les montantes et descendantes en ping-pong. Cela va dans le sens de Duru-Bellat qui atteste que les filles ont davantage tendance à minimiser leurs compétences dans les sports considérés comme masculins (2016). Chalabaev et Sarrazin affirment que ce phénomène apparaît en particulier dans les sports collectifs (2009). Bréau et Couchot-Schiex confirment que l'EPS constitue un contexte particulièrement favorable à l'émergence des stéréotypes de genre. Cela s'explique à la fois par la dimension masculine associée à cette discipline et par le fait qu'elle met directement les corps en jeu, les exposant ainsi à la comparaison et aux attentes liées à la performance physique (2020). Les analyses de Vigneron et Cizeron montrent que les normes corporelles, le regard des pairs et la crainte du jugement influencent fortement l'expérience des filles en EPS (2016). Dans nos entretiens, nous observons que le regard des autres affecte l'ensemble des élèves, quel que soit leur genre. Certain·e·s peuvent ressentir une gêne à présenter une chorégraphie encore peu aboutie, ou à réaliser certains mouvements de danse, comme le déhanché, que les garçons tendent parfois à tourner en dérision en faisant des blagues. De plus, quand les APSA nécessitent du contact physique comme avec des pyramides humaines, du judo ou de la salsa, les élèves privilégient de former des groupes en adéquation avec leur genre pour coopérer. Ainsi, les entretiens confirment que les stéréotypes de genre ne pèsent pas seulement sur les choix d'activités, mais aussi sur la manière dont les élèves osent s'exposer, entrer en relation et se sentir légitimes dans l'action.

### **Repérage de discours et d'interactions différenciés selon le genre chez les élèves et en tant qu'enseignant·e**

Par rapport aux interactions différenciés selon le genre, les résultats désignent que les stéréotypes de genre ne pèsent pas uniquement sur les élèves, mais traversent aussi les représentations et les gestes professionnels des adultes. Les entretiens révèlent en effet que certain·e·s enseignant·e·s identifient chez eux/elles-mêmes des attentes implicites, par exemple lorsqu'ils/elles associent spontanément une apparence féminine à un moindre engagement ou attribuent plus facilement des compétences sportives aux garçons. Ce constat rejoint l'idée que les professionnel·le·s de l'éducation peuvent reproduire,

souvent sans en avoir conscience, des pratiques sexistes lorsqu'ils et elles manquent de formation sur ces enjeux (Malatesta & Golay, 2010). Il va aussi dans le sens des travaux montrant que les stéréotypes agissent comme des filtres d'interprétation des comportements des élèves (Verscheure, 2024). L'interpellation répétée des groupes par « les filles » et « les gars » participe à renforcer une vision binaire du genre. Dans les représentations sociales, les listes d'établissement comme dans la classe, seules deux catégories de sexe sont généralement identifiées (Verscheure & Collet, 2023). En effet, nommer les élèves en rappelant leur genre peut les renvoyer implicitement à la catégorie à laquelle ils ou elles sont associé-e-s, ainsi qu'aux stéréotypes qui y sont liés. De plus, les entretiens montrent que certaines remarques de collègues ou d'intervenant-e-s externes renvoient directement à des représentations stéréotypées, voire à des propos pouvant être qualifiés de sexistes. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un moniteur de surf part du principe que les filles doivent rester dans les mousses pendant que les garçons peuvent aller au large. En ce sens, la conscientisation passe d'abord par un travail réflexif sur sa propre posture : questionner ses biais, repérer les effets de son langage et rectifier rapidement lorsque des propos déplacés surgissent (Good et al., 2003 ; Lentillon, 2009). Les résultats confirment ainsi que l'atténuation des stéréotypes ne dépend pas seulement des contenus enseignés, mais aussi d'une attention portée aux interactions ordinaires, au choix des mots et à une posture réflexive. Cela passe notamment par le fait de demander aux élèves si leur comportement leur paraît adéquat, mais aussi par la capacité des enseignant-e-s à se corriger lorsqu'un propos mal placé leur échappe.

## **4.2 Les pratiques professionnelles en contexte mixte en EPS**

Comme le soulignent Margas et Schweizer, l'EPS dispose de leviers puissants, mais ambivalents, qui doivent être pensés en amont pour éviter la reproduction de normes et de stéréotypes de genre (2020). C'est dans cette perspective que nos entretiens permettent d'éclairer notre question de recherche, en mettant en évidence et en analysant les pratiques mobilisées par les enseignant-e-s interviewé-e-s. En effet, comprendre ces dynamiques permet ainsi de mettre en lumière la manière dont certains choix didactiques et gestes professionnels peuvent contribuer à maintenir les normes de genre, ou au contraire à les questionner et à les transformer, afin de soutenir un engagement plus égalitaire et émancipateur de l'ensemble des élèves (Verscheure, 2024).

### **4.2.1 La pratique didactique**

#### **Choix des APSA**

Concernant les gestes didactiques, le choix même des APSA apparaît comme un levier important. Cela ne signifie pas qu'il faille enchaîner les activités dans une logique de zapping, mais plutôt organiser,

tout au long de l'année, des séquences de six à huit leçons qui laissent le temps aux apprentissages de se construire. Le fait de varier les types d'APSA : sports individuels, collectifs, de renvoi, activités artistiques ou encore de bien-être peut alors permettre à chacun-e de trouver plus facilement sa place. De plus, au sein d'une même activité, offrir plusieurs alternatives par exemple en danse avec du hip-hop, du contemporain, de la salsa ou du breaking contribue aussi à élargir les possibilités d'engagement. Une autre stratégie consiste à laisser les élèves choisir une partie du programme, ce qui permet de réduire le sentiment d'imposition et de favoriser leur implication ainsi que leur motivation. Cette logique rejoint les travaux sur l'autodétermination, selon lesquels nourrir les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale favorise une motivation plus autodéterminée, associée à davantage de plaisir, de persévérance et d'engagement (Deci & Ryan, 2002 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Les entretiens montrent également que le fait d'annoncer le programme à l'avance aide les élèves à anticiper les activités et à mieux accepter ce qui va être proposé en se plaignant moins. Enfin, certain-e-s enseignant-e-s aménagent aussi la séquence en offrant des moments d'échappatoire, afin de tenir compte des envies des élèves et de maintenir leur engagement.

### **Aménagement des situations d'apprentissage**

Ensuite, les enseignant-e-s agissent sur l'aménagement des situations d'apprentissage en cherchant à éviter des dispositifs potentiellement stigmatisants. À la place, ils et elles modifient différentes variables de la situation d'apprentissage. Cela se traduit concrètement par le fait de baisser le filet, jouer sur le temps, réduire les effectifs, imposer que tout le monde touche la balle avant de marquer, attribuer des zones ou proposer des jokers, comme jouer de la mauvaise main. Ces aménagements doivent toutefois être pensés avec vigilance, afin de ne pas altérer la logique interne de l'activité ni produire des effets stigmatisants, comme peut le faire une règle du type « les buts des filles comptent double ». Cette manière de penser les variables didactiques rejoint les propositions de Verscheure, qui souligne l'importance d'agir sur l'espace de jeu, la durée, le matériel, la relation aux autres ou les formes de groupement en fonction des modalités de la pratique de référence (2025). Ces aménagements permettent de soutenir la participation sans désigner publiquement les élèves considéré-e-s comme plus faibles. Ils vont également dans le sens de Brousseau, pour qui le milieu didactique doit être pensé comme un ensemble évolutif d'éléments sur lesquels l'élève peut agir, et qui peut être transformé afin de favoriser l'apprentissage de tou-te-s (1998).

### **Critères de réussite et d'évaluation, performances valorisées et approche par compétences**

Enfin, l'inclusion se joue aussi dans ce qui est valorisé à l'évaluation. Les enseignant-e-s ne se limitent pas à la seule performance finale, mais cherchent à diversifier les critères de réussite en intégrant des

dimensions techniques, tactiques, collectives ou encore sociales. Le fait d'attribuer des points pour le respect d'une consigne par exemple en intégrant un certain nombre de formations dans une chorégraphie, pour l'investissement, ou encore pour le coaching en endurance permet de reconnaître d'autres formes de réussite que la seule dimension performative. En ce sens, les résultats vont dans le sens de l'approche par compétences et des formes de pratique scolaire : il ne s'agit pas de reproduire le sport tel qu'on le trouve en club, mais de le transformer afin qu'il devienne plus accessible, plus signifiant et plus formateur pour tou-te-s (Dhellemmes, 2004 ; Mascret & Dhellemmes, 2011). Cette logique rejoint aussi les travaux montrant que le sentiment de compétence, l'autonomie et l'appartenance sociale soutiennent l'engagement des élèves (Deci & Ryan, 2002 ; Rull et al., 2016 ; Vallerand & Grouzet, 2001). L'exemple des agrès collectifs ou d'un tournoi organisé par niveaux, rattaché à des clubs, montre bien que ces dispositifs permettent à la fois de maintenir un enjeu d'apprentissage et d'élargir les possibilités de participation et la motivation des élèves.

#### **4.2.2 La pratique pédagogique**

##### **Climat d'apprentissage et réactions face aux inégalités observées ou aux remarques stéréotypées**

Concernant les pratiques professionnelles pédagogiques, les résultats montrent d'abord que le climat d'apprentissage constitue un levier central pour construire une EPS plus inclusive. Les enseignant-e-s insistent sur l'importance de créer un cadre fondé sur le respect, la bienveillance, le droit à l'erreur et l'engagement. Cette orientation rejoint la pédagogie anti-préjugés, qui souligne l'intérêt d'un climat sécurisant pour renforcer l'estime de soi et permettre à chacun-e de prendre sa place tout en cherchant à déconstruire les stéréotypes (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010). Dans cette logique, les réactions face aux remarques sexistes, homophobes ou stéréotypées apparaissent aussi comme un point essentiel. Les enseignant-e-s ne se contentent pas d'interrompre ces propos, mais cherchent souvent à les reprendre, à les conscientiser, à rappeler le cadre institutionnel ou à sanctionner. Les résultats montrent ainsi que l'atténuation des stéréotypes passe par une vigilance verbale constante et par la capacité à transformer certains incidents en occasions de discussion et de déconstruction, afin de garantir un cadre sécurisant et équitable (Lee et al., 1994 ; Meylan, 2019).

##### **Modalités de groupement**

Les modalités de groupement constituent un autre levier important. Les entretiens montrent que le simple fait de mélanger filles et garçons ne suffit pas à produire de l'inclusion. Cela peut même générer certaines tensions, par exemple lorsqu'une équipe est perçue comme plus faible. Les groupes doivent donc être pensés en fonction des niveaux, des dynamiques de classe et des objectifs poursuivis. En ce

sens, la constitution de groupes hétérogènes, lorsqu'elle est anticipée et organisée selon des critères précis, peut contribuer à limiter la domination masculine et les phénomènes de mise à l'écart, à condition de dépasser le simple mélange des sexes et d'organiser explicitement les interactions (Baudrit, 1997 ; Bréau & Lentillon-Kaestner, 2017). Dans cette perspective, former des équipes hétérogènes en leur sein et homogènes entre elles, notamment à partir d'une évaluation diagnostique, apparaît comme une piste pertinente. Les enseignant-e-s relèvent également que, lorsque les groupes sont constitués par affinités, les élèves ont tendance à se regrouper selon le genre. D'où l'importance, selon eux/elles, de varier les formes de groupement. Le recours à des équipes équilibrées, à des rotations de partenaires ou à des regroupements temporaires par niveau semble ainsi favoriser les échanges, permettre aux élèves de mieux se connaître, de développer davantage de tolérance et de trouver leur place dans l'activité.

### **Sollicitations adressées aux élèves pour démontrer**

Concernant les démonstrations, un élément intéressant qui ressort des entretiens est qu'il ne s'agit pas de toujours choisir les mêmes élèves, ni uniquement les plus fort-e-s, mais d'adapter le choix des élèves à la fonction de la démonstration, qu'il s'agisse d'introduire une nouvelle tâche ou de montrer une prise d'assurance. Cela permet à la fois de donner du sens à la démonstration, de varier les modèles proposés et de valoriser des profils différents. Cette idée rejoint les travaux de McCullagh et Weiss, qui montrent que les démonstrations techniques gagnent à être réalisées par des élèves filles et garçons en cours d'apprentissage, non pas les meilleur-e-s ni celles et ceux qui sont le plus en difficulté, mais des élèves capables de réussir le modèle gestuel attendu. De cette manière, les observateur-ice-s peuvent davantage s'identifier au modèle, ce qui renforce leur confiance dans leur propre capacité à réussir la gestuelle (2001).

### **Transmission des feedbacks**

Les résultats montrent que les feedbacks peuvent constituer un levier important pour rendre les apprentissages plus inclusifs, à condition d'être pensés en fonction des besoins réels des élèves. Dans les entretiens, les retours individuels semblent d'abord s'adapter à la situation de chacun-e : ils peuvent servir à corriger un aspect technique, comme la position du corps, mais aussi à encourager ou féliciter lorsque l'élève manque de confiance. Les retours collectifs relèvent davantage d'une logique de régulation : ils passent par le questionnement, la mise en commun et la recherche de solutions avec les élèves. Cette approche semble particulièrement pertinente au regard de la littérature, qui montre que les feedbacks en EPS sont souvent distribués de manière inégale selon le genre, les garçons recevant plus souvent des consignes techniques et structurantes que les filles (Couchot-Schiex & Trottin, 2005 ; Davis, 2003 ; Lentillon & Trottin, 2005). En s'appuyant aussi sur l'observation entre pairs ou sur des outils

comme Vidéo Delay, accompagnés de fiches et de critères d'observation, les enseignant-e-s construisent le feedback dans une dynamique plus collective. Les résultats suggèrent ainsi que les feedbacks peuvent contribuer à atténuer certaines inégalités, à condition d'être pensés comme des outils de soutien, de régulation et de conscientisation, plutôt que comme de simples corrections techniques.

### Valorisation de rôles sociaux variés

Enfin, la valorisation de rôles sociaux variés apparaît comme un levier particulièrement intéressant. Faire arbitrer, coacher, observer, évaluer ou chorégraphier permet d'élargir les formes de participation reconnues et de ne pas réserver la réussite aux seul-e-s élèves les plus performant-e-s sur le plan moteur. Cette idée rejoint les travaux sur les formes de pratique scolaire, qui montrent que vivre une APSA à l'école, c'est aussi expérimenter des rôles sociaux et à développer, à travers eux, des savoir-faire et des savoir-être (Cordoba et al., 2020). Les entretiens vont dans ce sens : en salsa, les élèves peuvent par exemple devenir chorégraphes en montrant un nouveau pas aux autres ; en agrès ou dans les sports collectifs, l'observation et le coaching sont mobilisés pour aider les élèves à mieux comprendre leur propre action. Les rôles sociaux ne servent donc pas uniquement à faire participer autrement, mais prennent pleinement part aux apprentissages. Ils permettent également de développer des capacités transversales, de renforcer la responsabilité partagée et d'élargir les formes de réussite reconnues dans la classe, ce qui en fait un levier pertinent pour atténuer les effets des stéréotypes de genre.

## Conclusion

---

En conclusion, ce travail met en lumière la persistance des stéréotypes de genre en EPS au secondaire II, en contexte mixte, tout en montrant qu'ils peuvent être questionnés et atténués. Les résultats montrent que les enseignant-e-s interrogé-e-s les conscientisent à travers des manifestations concrètes observées dans leurs cours : occupation différenciée de l'espace, engagement variable selon les APSA, effets sur la motivation, l'estime de soi, le sentiment de légitimité ainsi que par rapport au regard d'autrui et au contact physique. Ils et elles repèrent également que ces stéréotypes traversent non seulement les comportements des élèves, mais aussi, parfois, leurs propres représentations et certaines interactions avec la classe. En ce sens, cette recherche confirme que la mixité ne garantit pas à elle seule l'égalité, mais qu'elle constitue un espace dans lequel les stéréotypes peuvent être rendus visibles, interrogés et travaillés.

Ce travail montre aussi que les enseignant-e-s ne restent pas passif-ve-s face à ces constats. Ils et elles s'approprient différentes pratiques didactiques et pédagogiques pour en atténuer les effets comme la

diversification des APSA, l'aménagement des situations d'apprentissage, l'élargissement des critères de réussite, la vigilance face aux remarques stéréotypées, le travail sur le climat de classe, les modalités de groupement, la transmission des feedbacks et la valorisation de rôles sociaux variés. L'ensemble de ces résultats met en lumière que les « bonnes pratiques » ne relèvent pas d'une recette unique, mais d'une posture réflexive et d'une série de gestes professionnels cohérents, pensés pour favoriser l'inclusion. Par conséquent, cette recherche apporte une contribution à la fois théorique et pratique, dans la mesure où elle permet de mieux comprendre comment les enseignant-e-s interrogé-e-s composent avec les stéréotypes de genre en EPS et de dégager des leviers concrets pour soutenir une EPS plus juste et inclusive.

Cette recherche présente toutefois plusieurs limites. D'abord, elle repose sur un échantillon restreint de quatre enseignant-e-s d'EPS exerçant en Suisse romande, recruté-e-s par convenance, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats. De plus, les participant-e-s n'évoluent pas dans des contextes d'enseignement identiques : travaillant dans des cantons différents, ils et elles ne sont pas soumis-e-s aux mêmes conditions institutionnelles, notamment en matière d'évaluation. À titre d'exemple, les deux enseignantes du canton de Vaud n'ont pas à noter leurs élèves, ce qui peut influencer leur manière d'envisager certaines pratiques. De plus, les conditions de passation n'étaient pas homogènes, certains entretiens ayant été menés en présentiel et d'autres en visioconférence, ce qui a pu influencer la qualité des échanges et l'accès à certains éléments du non-verbal. Enfin, la posture de chercheuse, bien qu'elle constitue une ressource pour comprendre le terrain, suppose aussi une vigilance réflexive constante face aux biais possibles dans l'interprétation.

Malgré ces limites, ce travail ouvre plusieurs pistes de prolongement. Il serait d'abord intéressant, dans de futures recherches, d'observer directement des séances d'EPS afin de confronter les discours recueillis aux pratiques effectivement mises en œuvre. Une autre piste consisterait à comparer les effets de deux dispositifs contrastés : d'un côté, une forme de pratique scolaire pensée dans une perspective inclusive ; de l'autre, une APSA davantage calquée sur les pratiques de club et centrée sur la performance. Une telle comparaison permettrait d'analyser plus finement les effets de ces dispositifs sur l'inclusion, la motivation, la participation et l'estime de soi des élèves. Dans cette même logique, des travaux similaires pourraient être menés en isolant plus spécifiquement certains leviers professionnels, par exemple les feedbacks, les démonstrations ou encore les modalités de groupement, afin de mieux comprendre dans quelle mesure chacun de ces éléments contribue, ou non, à atténuer les stéréotypes de genre en EPS.

Dans une perspective plus personnelle et professionnelle, ce travail m'a permis de renforcer ma propre vigilance face aux stéréotypes de genre et d'identifier des repères concrets pour faire évoluer ma pratique vers une EPS plus inclusive, dans laquelle chaque élève puisse apprendre, participer et se sentir légitime.

Premièrement, j'ai conscience que certains comportements observés en EPS relèvent de normes socialement construites. Cela m'amène à être plus attentive aux biais implicites qui peuvent traverser les interactions ordinaires et à aider davantage les élèves à prendre conscience de ces stéréotypes lorsqu'ils et elles les considèrent comme allant de soi. Je serai également vigilante à ma manière d'interpeller les élèves, en évitant de les catégoriser comme « filles » ou « garçons », puisque cela peut les renvoyer implicitement à des catégories déjà chargées de stéréotypes. Dans cette perspective, je souhaite adopter une posture plus réflexive dans mes interactions quotidiennes.

Ce travail m'a aussi permis d'identifier plus clairement les moments et les APSA les plus propices à l'émergence de stéréotypes de genre, afin de mieux les anticiper. Je serai ainsi particulièrement attentive aux activités connotées comme féminines ou masculines, aux situations d'évaluation comportant une part collective, à l'effet du regard d'autrui ainsi qu'aux situations impliquant du contact physique. Cette vigilance m'aidera à mieux comprendre certains mécanismes, comme la dérision face à un mouvement associé au féminin, le manque de légitimité ressenti par certain-e-s élèves dans certaines pratiques, ou encore la séparation spontanée des genres lorsqu'un contact corporel est en jeu. Dans ces situations, j'envisage davantage d'ouvrir un espace de discussion avec les élèves et de justifier explicitement mes choix didactiques, plutôt que de laisser ces réactions s'installer comme normales.

Enfin, ce travail m'a permis de dégager plusieurs pratiques que je considère désormais comme particulièrement pertinentes pour ma future pratique. Sur le plan didactique, je retiens l'intérêt de proposer une large palette de sports au cours de l'année et d'annoncer le programme à l'avance. Cette diversité ne doit toutefois pas relever d'un simple enchaînement d'activités, mais s'inscrire dans des séquences de six à huit leçons, afin de laisser une réelle place aux apprentissages. En alternant des sports individuels, comme l'athlétisme, la natation ou le patinage, des sports collectifs, comme le basketball ou l'unihockey, des sports de renvoi, comme le badminton ou le ping-pong, des activités artistiques, comme la gymnastique, les arts du cirque ou la danse, ainsi que des pratiques de bien-être, comme le street workout ou le yoga, il devient plus facile d'offrir à chaque élève des occasions de s'engager dans des contextes différents. Je souhaite également mettre en place des formes de pratique scolaire, car elles me paraissent particulièrement adaptées pour mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves et construire une EPS plus inclusive. J'aimerais les articuler à la théorie de l'autodétermination, en soutenant le besoin d'autonomie par des choix laissés aux élèves, le besoin d'appartenance sociale à travers des équipes affiliées à des clubs ou des projets collectifs, et le besoin de compétence grâce à des situations aménagées ainsi qu'à des critères d'évaluation valorisant la maîtrise et pas uniquement la performance. Cette

logique me semble d'autant plus intéressante qu'elle permet d'intégrer des rôles sociaux à part entière, comme arbitre, observateur·rice, coach ou chorégraphe, et ainsi de développer des compétences transversales tout en élargissant les formes de réussite reconnues. Je retiens aussi l'importance de varier les élèves mobilisé·e·s pour les démonstrations, en adaptant leur choix à la fonction de la démonstration, ainsi que l'intérêt de penser les feedbacks dans une logique de régulation plus collective, fondée sur le questionnement, l'observation entre pairs ou encore l'usage d'outils comme Vidéo Delay accompagnés de fiches d'observation.

L'ensemble de ces repères constitue pour moi un apport concret de la démarche scientifique, dans la mesure où elle ne se limite pas à nommer des inégalités, mais m'aide à transformer mon regard et à orienter plus finement mes choix professionnels.

## Liste des figures et tableaux

---

|                                                                                                                                         |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Figure 1 : <i>La diversité du sport</i> : <a href="https://www.ricardjorge.com/#/rythm/">https://www.ricardjorge.com/#/rythm/</a> ..... | 1     |
| Tableau 1 : <i>Modèle d'analyse</i> .....                                                                                               | 15-16 |
| Tableau 2 : <i>Description des participant-e-s</i> .....                                                                                | 18    |

## Références bibliographiques

---

- André, A., & Louvet, B. (2014). Influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles-garçons en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 83–105.
- Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations des enseignants et des lycéens* [Thèse de doctorat, Université de Poitiers].
- Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 5–15.
- Baudrit, A. (1997). *Le tutorat entre élèves du primaire et du secondaire*. Hachette.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Belotti, G. (1974). *Du côté des petites filles*. Éditions des femmes.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.
- Bordes, P. (2000). *L'organisation de la classe d'éducation physique. Modalités de regroupement, relations interpersonnelles et progrès des élèves* [Thèse de doctorat, Université Paris 5].
- Bréau, A. (2020). La conquête du pouvoir. Analyse de l'activité située d'un adolescent au sein d'une classe non mixte en éducation physique et sportive. *Genre Éducation Formation*, (4).
- Bréau, A., & Couchot-Schiex, S. (2020). Penser l'éducation physique avec le genre : retours d'élèves sur des expériences vécues. Dans V. Lentillon-Kaestner (Éd.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 123–142). EME Éditions.
- Bréau, A., & Lentillon-Kaestner, V. (2017). Les garçons face à la mixité et à la non-mixité en EPS. *eJRIEPS*, 40.
- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. *La théorie des situations didactiques*, 115–160.
- Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexuels associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Science & Motricité*, 66, 61–70.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136–144.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. <https://www.plandetudes.ch>
- Coakley, J. (2004). *Sport in society: Issues and controversies* (8e éd.). McGraw-Hill.
- Comité International Olympique. (s. d.). *La devise olympique*. <https://www.olympics.com/cio/la-devise-olympique>
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.

- Cordoba, A., Lenzen, B., & Poussin, B. (2020). Les apprentissages disciplinaires au centre des leçons d'éducation physique : réflexions à partir d'une forme de pratique scolaire innovante en basketball. Dans V. Lentillon-Kaestner (Éd.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 33–58). EME Éditions.
- Couchot-Schiex, S., & Trottin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre. Dans *Filles et garçons en EPS* (pp. 163–179).
- Davis, K. L. (2003). Teaching for gender equity in physical education: A review of the literature. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 12(2), 55–82.
- Davison, K. G. (2000). Boys' bodies in school: Physical education. *Journal of Men's Studies*, 8(2), 255–263. <https://doi.org/10.3149/jms.0802.255>
- Davisse, A., & Volondat, M. (1987). Mixité, pédagogie des différences et didactique. *Revue EP.S*, 206, 53–56.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Del Castillo, A., Granados, S., Ramirez, T. G., & Mesa, M. (2012). Gender equity in physical education: The use of information. *Sex Roles*, 67(1–2), 108–121.
- Derman-Sparks, L., & Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. NAEYC.
- Dhellemmes, R. (2004). Des situations de « réf(v)érence » aux formes de pratique sociale. Dans *EPS et pratiques sociales des APSA : révérence ou référence ? Cahiers du CEDREPS*, 4.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 197–212.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90–100.
- Garrett, R. (2004). Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/1357332042000233958>
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662.
- Gréhaigne, J.-F. (Éd.). (2014). *L'intelligence tactique. Des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs*. Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.-F., Poggi, M.-P., & Musard, M. (2015). Introduction. Quels choix curriculaires pour enseigner les sports collectifs ? *eJRIEPS*, Hors-série 1, 6–12.
- Hardin, M., & Greer, J. D. (2009). The influence of gender-role socialization, media use and sports participation on perceptions of gender-appropriate sports. *Journal of Sport Behavior*, 32(2), 207–226.
- Haute école pédagogique BEJUNE. (s. d.). *Au top en 6 essais ! Formation secondaire, didactique EPS* [Fiche de tâche en éducation physique].

- Klesli, E. (1995). Éducation physique féminine entre 1900 et 1930. Dans R. Jaun & B. Studer (Éds.), *Weiblich-männlich. Geschlechterverhältnisse in der Schweiz* (pp. 195–204). Zürich.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2009). Les différences de performances entre filles et garçons : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 167, 47–62.
- Le Briquer, J., Margas, N., & Lentillon-Kaestner, V. (2024). Effets d'un dispositif coopératif en natation sur les performances et la cohésion. *eJRIEPS*, 53.
- Lee, V. E., Marks, H. M., & Byrd, T. (1994). Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms. *Sociology of Education*, 67(2), 92–120. <https://doi.org/10.2307/2112699>
- Lentillon, V. (2009). La mixité en éducation physique et sportive : points de vue d'élèves du second degré. *eJRIEPS*, 16.
- Lentillon, V. (2009). Les stéréotypes de genre en EPS. *STAPS*, 83, 75–88.
- Lentillon, V., & Trottin, B. (2005). Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens. *Éducation et francophonie*, 33(1), 46–63.
- Lentillon-Kaestner (Éd.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 123–136). EME Éditions.
- Lentillon-Kaestner, V., & Roure, C. (2020). La mixité vs non-mixité en éducation physique influence-t-elle l'intérêt en situation des élèves ? *eJRIEPS*, 46.
- Malatesta, D., & Golay, D. (2010). La participation des enfants au débat public : une expression des dominants ? *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 88–99.
- Margas, N., & Schweizer, T. (2020). L'éducation physique inclusive : pourquoi et comment ? Dans V. Mascret, N., & Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. Dans M. Travert & N. Mascret (Éds.), *La culture sportive* (pp. 99–114). Éditions EP&S.
- McCullagh, P., & Weiss, M. R. (2001). Modeling: Considerations for motor skill performance and instruction. Dans R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Éds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 205–238). Wiley.
- Meylan, J. (2019). *Les questions de stéréotypes de genre à l'école et plus particulièrement en leçon d'EPS* [Mémoire de master, HEP Vaud].
- Nicaise, V., Bois, J. E., Fairclough, S., Cogérino, G., & Davis, K. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915–926. <https://doi.org/10.1080/02640410600898095>
- 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).
- Penney, D., & Harris, J. (2000). Gender issues in health-related exercise. *European Physical Education Review*, 6(3), 249–273.

- Plaza, M., Boiché, J., Brunel, L., & Ruchaud, F. (2017). Sport = masculin, danse = féminin ? Les stéréotypes de genre liés aux activités physiques et sportives chez les adolescent·e·s. *Revue internationale de psychologie sociale*, 30(1), 91–123. <https://doi.org/10.5334/irsp.17>
- Portes, M. (2006). Les promesses d'une pratique « studieuse » du handball en EPS. *Les Cahiers du CEDRE*, 6, 66–73.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Rønholt, H. (2002). "It's only the sissies...": Analysis of teaching and learning process in physical education: A contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/13573320120113558>
- Rull, M., André, A., & Margas, N. (2016). Émotions et relations intergroupes en éducation physique. Dans M. Campo & B. Louvet (Éds.), *Les émotions en sport et en EPS : apprentissage, performance et santé* (pp. 169–180). De Boeck Supérieur.
- Ruquoy, D. (2000). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. Dans L. Albarello et al. (Éds.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 59–80). Armand Colin.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *STAPS*, 66(4), 209–225.
- Terret, T. (2006). Le genre dans l'histoire du sport. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 23(1), 209–238.
- Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. E. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation dans les pratiques sportives. Dans F. Cury & P. Sarrazin (Éds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 57–95). Presses universitaires de France.
- Vidal, C. (2012). *Les filles ont-elles un cerveau fait pour les maths ?* Le Pommier.
- Verscheure, I. (2020). *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. (2024). *Genre et didactique*. Presses universitaires de Rennes.
- Verscheure, I. (2025, 3 décembre). *Construire l'égalité filles-garçons en EPS : quels leviers didactiques ?* [Présentation PowerPoint]. Journée du Centre de compétences EP-S.
- Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2007). Le rapport au savoir des élèves en éducation physique et sportive : un état des recherches en didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 161, 23–44.
- Verscheure, I., & Collet, I. (Éds.). (2023). *Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement. Perspectives francophones*. Peter Lang.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 111–124. <https://doi.org/10.4000/rfp.146>

- Vigneron, C., & Cizeron, M. (2016). Les élèves et l'EPS : rapport au savoir et expériences corporelles. *Revue EPS*.
- Vinson, M., & Verscheure, I. (2018). 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]. 10e biennale ARIS, Lille.

## Annexes

---

### Annexe 1 : Grille d'entretien

---

#### TER : Grille d'entretien

---

##### Entrée dans le sujet et question brise-glace

---

###### Introduction

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien.

L'objectif est de mieux comprendre, à partir de votre expérience, comment vous percevez les stéréotypes de genre en EPS dans un contexte mixte et comment vous les prenez en compte concrètement dans vos cours.

Avec votre accord, l'entretien sera enregistré afin de faciliter son analyse, et l'ensemble de vos propos sera anonymisé.

###### Questions brise-glace

- Qu'est-ce qui vous plaît dans l'enseignement de l'EPS en classes mixtes ?

##### A. Rapport général à la mixité en EPS

---

1. Comment décririez-vous, de manière générale, la place des filles et des garçons dans vos cours ? Quelles dynamiques particulières sont entraînées par la mixité ?
2. Quelle la situation où la mixité vous semble plus simple ou plus délicate à gérer ?

##### B. Pratiques pédagogiques dans la conduite de classe

---

1. Comment décririez-vous le climat d'apprentissage dans vos cours d'EPS ?
2. Comment fonctionnez-vous pour former les groupes ?
3. Comment choisissez-vous les élèves que vous sollicitez pour démontrer, répondre ou prendre certains rôles ?
4. Comment veillez-vous à la manière dont vous distribuez la parole, l'attention ou les feedbacks ?
5. Quelle place donnez-vous à des rôles sociaux dans vos cours pour développer les capacités transversales ? Exemple : Observateur, coach, arbitre, artiste, chorégraphe, public, juge.
6. Comment réagissez-vous lorsque vous observez une inégalité ou qu'une remarque sexiste, homophobe ou stéréotypée apparaît durant le cours ?

### **C. Pratiques didactiques pour atténuer les stéréotypes**

---

1. Quand vous préparez vos cours, à quoi faites-vous attention pour rendre les situations d'apprentissage inclusives sans renforcer les stéréotypes ni stigmatiser certain-e-s élèves ?
2. Comment pensez-vous les critères de réussite et d'évaluation dans un contexte mixte, sans que les aménagements soient perçus comme stigmatisants ?

### **D. Conscientisation des stéréotypes de genre**

---

1. Dans vos cours, à quels moments ou dans quelles situations des stéréotypes de genre vous semblent-ils apparaître ?
2. Selon vous, est-ce qu'il existe en EPS des activités qui sont davantage perçues comme féminines, masculines, ou plus neutres ? Si oui lesquelles et pourquoi ?
3. Dans votre expérience, comment ces représentations influencent-elles la manière dont les élèves entrent et pratiquent l'activité genrée ?
4. Selon vous, les attentes de réussite ou de performance varient-elles selon qu'il s'agisse de filles ou de garçons, et quelles peuvent en être les conséquences ?
5. Quels effets les stéréotypes de genre peuvent-ils avoir sur la participation des élèves, leur motivation, leur sentiment de compétence, leur estime de soi ou encore leur rapport au regard des autres en EPS ?

Est-ce que cela concerne davantage certaines activités, formes d'évaluation, ou certains moments ?

6. Selon vous, comment des stéréotypes de genre peuvent-ils aussi se glisser dans les interactions de l'enseignant-e avec les élèves ? Pouvez-vous donner certains exemples ?

### **E. Construction professionnelle, leviers et freins**

---

1. Comment vous êtes-vous sensibilisé-e à ces questions de genre en EPS ?
2. Pour vous, qu'est-ce qui facilite la mise en place de pratiques plus inclusives dans vos cours ?
3. De quoi les enseignant-e-s d'EPS auraient-ils/elles besoin, selon vous, pour mieux aborder ces questions de genre ?

### **Clôture**

---

#### **Question de clôture**

- Est-ce que vous aimeriez rajouter quelque chose que nous n'avons pas abordé et qui vous semble important concernant les stéréotypes de genre ou l'enseignement de l'EPS en contexte mixte ?

## Annexe 2 : récolte des données des participant·e·s

---

### Données démographiques pour l'étude

---

**1. Comment définissez-vous votre genre ?**

- ☐ Femme
- ☐ Homme
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

**2. Quel est votre âge ?**

34 ans

**3. Depuis combien d'années enseignez-vous l'EPS ?**

5 années

**4. Dans quel type d'établissement du secondaire II enseignez-vous actuellement ?**

- ☐ Gymnase/Lycée
- ☐ École de formation professionnelle
- ☐ Les deux
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

**5. Dans quel canton enseignez-vous actuellement ?**

- ☐ Jura
- ☐ Neuchâtel
- ☐ Vaud
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

**6. Quel est votre volume hebdomadaire d'enseignement ?**

23 heures par semaine

**7. Dans quel pays avez-vous effectué votre formation principale en EPS ?**

- ☐ Suisse
- ☐ France
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

**8. Dans quel type d'institution avez-vous été formé·e ?**

- ☐ Université
- ☐ HEP
- ☐ Université et HEP
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

**9. Disposez-vous d'un diplôme pédagogique pour enseigner ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**10. Par quels biais avez-vous été sensibilisé·e aux questions de genre ?**

- ☐ J'ai suivi une formation continue spécifique sur les questions de genre.
- ☐ J'ai approfondi les questions de genre dans le cadre d'un travail de recherche.
- ☐ Ces questions ont été abordées dans certains enseignements de ma formation initiale.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_
- ☐ Aucun de ces biais.

## Annexe 3 : transcription entretien enseignant 1

---

### Transcription entretien Enseignant 1

---

Intervieweuse :

Merci d'accepter de participer à cet entretien. Et du coup, l'objectif, c'est de mieux comprendre, à partir de ton expérience, comment tu perçois les types de genre en EPS dans un contexte mixte, et aussi comment tu les prends en compte concrètement dans tes cours.

Enseignant 1 :

Très bien.

Intervieweuse :

Du coup, pour commencer enfin, qu'est-ce qui te plaît dans un enseignement de l'EPS ou du sport en classe mixte ?

Enseignant 1 :

Alors moi, ce que j'aime c'est que du coup en fait, c'est une bonne question ça. Je trouverais ça bizarre en fait que ce soit pas mixte. J'ai tellement été habitué depuis tout jeune à ce qu'en fait je fasse moi-même la gym avec des filles que je trouverais ça en fait presque dérangeant. Comme si en fait c'était rétrograde. Donc en fait je sais pas si c'est vraiment que y a des choses que j'aime particulièrement. C'est juste qu'en fait si c'était différent ça me semblerait bizarre euh. Et puis après quand même ce qui est bien c'est que je dirais que ça permet de toucher un public hyper large. Donc c'est-à-dire que je peux faire du foot un jour puis en fait je vais avoir une moitié de classe qui sera motivée que ce soit des filles ou des garçons hein. Et puis après on va proposer quelque chose de totalement différent, comme de la danse ou des agrès comme ça puis en fait il y a quand même des gens qui sont en théorie motivés. Et puis après bah là on est clairement dans le stéréotype de genre où bah c'est clair que le foot normalement c'est plutôt les garçons et puis la danse et les agrès ce serait plutôt les filles. Mais du coup en fait ça permet de de d'offrir un panel hyper large je dirais d'éventail de sports et puis que ça plaise à tout le monde. Qu'il y ait toujours des gens motivés puis que ça motive les autres aussi en fait ouais.

Intervieweuse :

Donc t'aimes beaucoup cette complémentarité et puis ben que les gens motivés poussent le reste du groupe.

Enseignant 1 :

Exactement et après ben malheureusement on est clairement dans le stéréotype de genre comme je viens de dire quoi parce que c'est rarement effectivement l'inverse. Là par exemple je suis dans une séquence de en fait j'ai repris notre séquence de pyramide humaine et puis de je l'ai adapté. Et puis en fait bah c'est vrai que les garçons étaient tout le temps en train de râler puis c'était plutôt les filles qui étaient contentes de faire ça.

Intervieweuse :

On va revenir un peu sur ce sujet avec des activités plus féminines et masculines plus tard. Mais du coup, comment tu décrirais de manière générale la place des filles et des garçons dans tes cours, puis quelles dynamiques particulières sont entraînées par la mixité ?

Enseignant 1 :

Ben, je dirais que en fait le garçon, c'est si je mets en terme général, c'est toujours celui qui veut être au centre du projet. C'est lui qui veut se mettre en avant, il a envie de montrer que c'est lui le meilleur, qui va faire gagner son équipe ou bien son groupe. Puis il va vouloir prendre beaucoup de place parce qu'il est très compétiteur. Alors que la fille qui, de manière générale, hein on dit toujours mais ce sera plutôt en retrait, elle aura plus de peine à se mettre en avant parce qu'elle a pas d'esprit de compétition, non

plus, c'est plutôt le plaisir avant tout, puis si on gagne ou si on perd c'est pas très important donc on s'est amusé. Et puis du coup bah c'est vrai que moi j'essaie un par moments un peu de de ben j'essaie toujours de créer des groupes quand même mixtes histoire que chacun apprenne à comprendre le caractère de l'autre et puis j'essaie de mettre en avant ces problématiques. Mais souvent c'est assez compliqué parce que les garçons en fait ont toujours une justification, c'est toujours un peu moi je mets en avant parce que les filles sont en retrait. Et puis ils pensent jamais que ça peut être l'inverse que la fille est en retrait parce que en fait elle a pas la place de pouvoir montrer ce dont elle est capable.

Intervieweuse :

Concrètement, par rapport à ça, comment t'essaie de peut-être donner de la... enfin, comment tu distribues la parole ou l'attention, les feedbacks, pour donner de la place autant aux filles qu'aux garçons ?

Enseignant 1 :

Si je vois qu'une situation est problématique parce que justement peut-être que des filles auront pas la place de s'exprimer, j'aime bien couper la partie au milieu, on va dire. Et puis essayer de justement d'offrir, d'essayer de faire prendre conscience à tout le monde, pas seulement aux garçons mais aussi aux filles, que finalement cette manière de fonctionner est malsaine. Et puis j'essaie de faire en sorte que ça vienne d'eux, parce que si c'est moi qui les mets devant le fait accompli, en fait ils vont jamais se remettre en question. Après j'essaie généralement de mettre en place du coup le même exercice mais peut-être avec des règles légèrement différentes pour que chacun puisse participer plus activement. Mais j'aime pas non plus mettre des règles spéciales parce qu'après en fait souvent les filles elles ont l'impression d'être catégorisées ou bien mises à part. L'autre jour par exemple on faisait du basket et puis il y avait qu'une seule fille, donc j'ai dit bah écoute toi quand tu marques ça compte double, et puis en fait elle l'a hyper mal pris, elle n'était pas du tout d'accord avec ça. Donc faudrait encore trouver d'autres formes d'aménagement pour que ouais qu'elles soient valorisées mais sans se sentir stigmatisées. Mais par exemple pendant une visite de stage, on faisait du handball et puis là j'avais pris un exemple qu'on avait vu à la HEP en didactique, c'était l'exercice tous tireur, de en fait pour que le score puisse être validé par une équipe, il fallait que tout le monde ait tiré, et cela a mega bien fonctionné parce que la règle ne stigmatisait pas que les filles. Il y a aussi des garçons qui sont souvent beaucoup en retrait. Et puis ça avait hyper bien fonctionné parce que tout le monde essaie tout le temps de faire tirer tous les membres de l'équipe. Donc ça c'est bien parce que cela stigmatise pas fille ou garçon mais plutôt fort et faible au final.

Intervieweuse :

C'est ce genre un peu de situation qui te semble des fois un peu plus délicate à gérer, de trouver les bonnes règles pour adapter sans stigmatiser, ou bien il y a d'autres situations où c'est des fois plus simple ou plus délicat à gérer dû à la mixité ?

Enseignant1 :

Je dirais que ça dépend aussi du fait que moi j'ai, j'ai beaucoup de, enfin j'ai une grande diversité d'apprentis. C'est-à-dire que maintenant si je vais donner un cours avec des employés de commerce, j'aurais beaucoup plus de filles que de garçons. Et du coup je dirais que les garçons qui sont en infériorité, ils auront tendance à se mettre au service de l'équipe et non pas vouloir forcément faire tout seuls, parce qu'ils se rendent compte aussi ben qu'enfin la parole des filles a plus de poids vu qu'elles sont plus nombreuses. Alors que par exemple, j'ai des métiers très techniques, où là j'ai peut-être qu'une ou deux filles par classe. Et puis là du coup c'est beaucoup plus difficile parce qu'en fait sur l'ensemble des garçons, il y en a toujours des qui vont comprendre ce que ça vient de mettre en place et puis y en a qui vont juste trouver cette règle stupide et puis qui vont pas vouloir l'appliquer. Quand il y a très peu de filles, je dirais que c'est des fois difficile en fait de mettre ces règles en place pour favoriser que tout le monde participe. Je sais pas si je suis clair.

Intervieweuse :

Oui, non, non, je vois bien. Parce que j'ai fait aussi, fait une ou deux fois des remplacements justement dans les secteurs des apprentissages en sport, et c'est vrai que quand t'as des classes où t'as de la mixité

mais pas à parts égales, on va dire, c'est des fois plus compliqué de trouver la règle et puis l'activité qui peut parler à tout le monde.

Enseignant 1 :

C'est vrai que, parce que dès qu'il y a beaucoup de garçons par rapport à une ou deux filles, c'est vrai qu'après y a aussi le fait que les filles ont souvent la même sensibilité, donc elles vont commencer à traîner ensemble. Elles ont tout le temps envie d'être dans la même équipe, elles se mettent beaucoup plus à l'écart que si elles étaient plus nombreuses, et puis du coup ça a créé un fossé qui est de plus en plus difficile à enlever en fait, en gros.

Intervieweuse :

Par rapport à ça, comment tu fonctionnes en général pour former des groupes ?

Enseignant 1 :

Alors moi je suis pas du tout fan, mais après je sais que j'ai des collègues qui utilisent des applis où tu peux aussi faire des pré-réglages, et puis comme ça en fait ça permet de former des groupes soi-disant au hasard mais en fait c'est toi qui a déterminé. Moi je suis plus effectivement sur les 3/4 du temps, voir même les nonante pourcents du temps, c'est moi qui forme les équipes. Et puis de soit effectivement je fais vraiment au hasard, soit j'essaie d'équilibrer les équipes en fonction du niveau et du nombre de filles, de garçons, soit de temps en temps je les laisse choisir eux-mêmes. Mais ouais je dirais que quand même les 3/4 du temps j'essaie d'équilibrer et je regarde toujours les niveaux et puis je regarde le nombre de filles que je mets dans chaque équipe ou le nombre de garçons si c'est les garçons qui sont en infériorité. Parce qu'en fait j'en remarque que nos élèves, ils aiment pas du tout le fait que ce soit pas équitable. Dès qu'une équipe est un peu plus faible, peu importe que ce soit parce qu'il y a plus de filles ou parce qu'ils sont juste moins bons, en fait très rapidement ils n'ont plus envie de participer. Et puis très rapidement, ils sont toujours dans la confrontation, ils veulent changer d'équipe, ils sont pas d'accord avec moi. Et puis du coup je trouve que c'est la manière la plus simple de faire.

Intervieweuse :

Très bien, merci beaucoup. Comment tu choisis les élèves que tu sollicites pour démontrer ou pour répondre à des questions ?

Enseignant 1 :

Alors pour démontrer, en fait on va dire que les ¾ du temps moi je me mets dans la démonstration. Puis après effectivement, souvent, si je choisis quelqu'un pour démontrer avec moi, c'est que je veux que ce soit bien fait, donc je choisis quelqu'un que je sais apte dans le domaine. Par exemple si on fait du badminton bah je vais choisir quelqu'un que je sais qu'il renvoie bien le volant. Et puis où la démonstration aura un sens. Et puis ça en fait c'est très varié, ça dépend vraiment des capacités que je connais des élèves dans cette classe. Donc là, franchement peu importe filles garçons. Par contre, j'avoue que si c'est pour répondre aux questions, en fait, moi je suis pas du tout fan du système de lever la main et je vous donne la parole. C'est un petit peu le premier qui prend la parole qui va parler. Et puis on en revient à ce que j'ai dit avant, c'est souvent les mêmes et souvent les garçons. Après ça dépend encore une fois, par exemple moi j'étais aux classes d'employé-e-s de commerce ou ben c'est 3/4 de filles, là je dirais que les filles elles prennent la parole sans problème. Mais c'est vrai que sur mes classes plus techniques, où il y a que nous deux filles, ben elles ont tendance peut-être à moins parler.

Intervieweuse :

Et là du coup, est-ce que c'est toi qui questionnes ou bien tu laisses quand même lever la main ?

Enseignant 1 :

Ben je dirais que ça dépend des situations. Parce que je me suis déjà retrouvé en fait avec, par exemple, il y a qu'une fille et puis je veux la faire parler, donc je la questionne parce que je me rends compte qu'elle a pas du tout parlé depuis longtemps. Et puis en fait, je me suis rendu compte des fois que ça met tellement mal à l'aise que je préférerais la laisser dans sa zone de confort. Alors peut-être qu'on l'a pas entendu, mais au moins elle, elle, elle enfin elle se sentira pas mal à l'aise parce que je l'ai, j'ai forcé à

parler devant tout le monde. Donc à ce niveau-là je respecte un petit peu le caractère de chacun. Et puis c'est vrai que maintenant qu'on en parle c'est peut-être pas très HEP, mais je préfère que l'élève se sente bien plutôt que je lui donne la parole forcément puis que ça la mette mal à l'aise ou ça le mette.

Intervieweuse :

Ouais, ouais, effectivement, bah le bien-être c'est quand même avant tout important aussi, après, pour qu'ils participent plus dans les cours et cetera.

Enseignant 1 :

Donc ouais, je dirais que c'est très varié, ça va vraiment dépendre en fait de chaque classe. C'est pas comme si j'étais au lycée puis que j'avais forcément une mixité qui est quasiment tout le temps à 50/50. Et puis là, tu vas agir tout le temps de la même manière, moi, si je change de classe ou de lieu de d'enseignement, en fait, je me retrouve avec des situations qui sont vraiment totalement différentes. Puis c'est vrai que je réfléchis pas forcément de manière différente, moi je vais faire plus ou moins tout le temps la même chose, mais du coup en fait c'est plutôt le système autour de moi qui va évoluer différemment. Et puis après, si je remarque qu'il y a quelque chose qui va pas, parce que effectivement ça fait 6 mois que j'enseigne dans cette classe-là puis j'ai toujours pas entendu le son de la voix d'une fille parce qu'elle est toute seule, bah là, je vais quand même agir différemment. Mais je vais pas mettre un système particulier pour qu'elle puisse parler ou autre.

Intervieweuse :

Ouais, donc t'adaptes aussi un peu le climat d'apprentissage de tes cours en fonction des classes que tu as.

Enseignant 1 :

Oui, mais si tu veux, je sais pas comment dire, je vais pas préparer ma leçon non plus différemment. Je, je, je... alors oui, si je vois que le niveau est plus faible, je vais adapter ma leçon sans doute, mais si tu veux, c'est pas parce qu'il y a des filles ou des garçons que je vais changer fondamentalement ma manière de faire.

Intervieweuse :

Mais du coup, euh oui, t'adaptes un peu sur le moment ou dans tes interactions, pas le contenu de la leçon mais ta manière d'être en fait.

Enseignant 1 :

Ouais, ouais, ça. Puis après je me suis rendu compte par exemple aussi que justement dans ces métiers très techniques, il y a quasiment des garçons. Ben là par exemple, c'est un peu bête à dire mais le côté sociable, eux ils s'en fichent un petit peu. Ils sont là pour dépenser un max et puis du coup en fait sur ma leçon de 01h20, je vais faire peut-être 45 secondes de social. Et puis en fait après eux ils veulent bouger. Et puis si je me retrouve face à des classes justement d'employé-e-s de commerce ou bien dans la vente, en fait eux ils sont beaucoup plus sur le côté discuter et puis poser des questions, c'est même eux qui s'intéressent à cette à plein de choses. Et puis avec eux je vais peut-être faire que pas 01h05 de sport puis on va parler pendant 15 min.

Intervieweuse :

Ouais, ouais, t'adapte vraiment. Et du coup, par rapport aux rôles sociaux, ouais, quel rôle tu donnes, à quelle place tu donnes à ces rôles sociaux dans tes cours pour développer les capacités transversales, comme on l'a vu aussi en didactique, mais l'observateur, le coach, la chorégraphe ou le chorégraphe, le public et cetera ?

Enseignant 1 :

Ouais, alors franchement, euh, à part le fait que j'utilise les élèves pour co-évaluer, j'utilise quasiment pas les rôles sociaux. Parce que, euh, encore une fois, justement, moi j'ai 3/4 de mes classes, c'est plutôt des métiers techniques, eux, ils ont envie d'être en mouvement. Et puis donner des feedbacks ou bien arbitrer, à part si c'est un élève qui est un peu blessé ou qui a oublié ses affaires, que je peux le faire

participer autrement, ou que je vois qu'il y a une situation particulière avec un élève qui arrive pas du tout à s'intégrer, du coup ça peut lui faire du bien de participer à la leçon différemment, en fait, moi j'utilise pas.

Intervieweuse :

Ouais, c'est ok, je veux dire, si c'est une manière de fonctionner et que ça te convient, c'est très bien.

Enseignant 1 :

Mais en fait, je me rends compte que ouais, je sais pas, par exemple, alors c'est peut-être parce que je le fais pas assez souvent, mais si c'est un élève qui arbitre, en fait, ça part très souvent dans, dans tous les sens, parce qu'il arbitre pas correctement, ou il a pas le, il n'inspire pas le même respect que je pourrais inspirer. Puis du coup, on fait, tout le monde est en train de râler, puis ça crée des problèmes. Puis du coup, moi, il y a aussi un autre problème, c'est qu'en fait si je fais ça, euh, ben j'ai un peu de peine avec le rôle que moi je dois assumer, si je suis simple observateur, alors je suis censé apporter des modifications. On est bien d'accord, je peux faire des feedbacks et des choses comme ça, mais, en fait, je me sens capable de faire arbitre et de donner des feedbacks. Puis, sinon, j'ai l'impression, qu'en fait, je suis, je suis pas suffisamment impliquée dans ma leçon. Mais ça, c'était déjà une discussion que j'avais eue avec mon formateur HEP, où il trouvait qu'il fallait que je m'investisse moins.

Intervieweuse :

Ouais, t'as pas envie d'être passif, quoi. Je, je peux bien comprendre. Et par rapport au feedback comment tu procèdes pour les donner ?

Enseignant 1 :

Euh, alors, j'aime bien donner des feedbacks individuels pendant l'effort. Par exemple, pour faire un match de basket, j'aurais tendance, facilement, à prendre un élève pendant le match, vite fait, pendant quelques secondes, pour lui donner quelques modifications. Mais sinon, en fait, je suis plutôt sur des feedbacks collectifs, et puis plutôt des feedbacks où, en fait, moi, je vais poser des questions, puis que ce sera les élèves qui vont devoir y répondre. Et puis après, moi, j'estime que, du coup, ça peut permettre à tout le monde de bénéficier de ce feedback.

Oui, après, si je vois que c'est un geste technique, par exemple, bah, qu'une personne n'arrive pas à faire un tir en foulée, bah forcément que je vais aller lui parler à elle. Mais sinon, tout ce qui est aspect tactique et comme ça, je considère que ça peut servir à tout le monde, et puis que c'est plus utile si ça vient d'eux.

Intervieweuse :

Ouais, tu les fais comme ça réfléchir, et puis ça bénéficie à tout le monde.

Enseignant 1 :

Encore une fois, ça dépend. Je dirais, si je suis en train de faire une séquence évaluée ou pas. Mais on va dire que je fais deux séquences évaluées par semestre, et puis le reste du temps, c'est plutôt des séquences plus courtes, sans évaluation, donc plus sur le côté récréatif. Et puis, à ce moment-là, en fait, le but, c'est surtout de s'amuser, donc je vais faire peu de feedback, mais je vais valoriser plus le, le, l'effort, et puis le fait de participer.

Intervieweuse :

Ouais, ok, trop bien. Et puis, un peu sur un autre sujet, mais si, d'un coup, dans tes cours, tu observes une inégalité ou une remarque sexiste, homophobe ou stéréotypée, bah comment tu vas réagir ?

Enseignant 1 :

C'est un problème que j'ai déjà rencontré. Si c'est un seul élève, je vais le prendre à part, je peux avoir une discussion avec lui et essayer de comprendre pourquoi il fait cette remarque. Est-ce qu'en fait il le pense vraiment ou est-ce que c'est juste parce qu'en fait il sait même pas ce qu'il dit ? Et puis c'est juste pour faire genre, ou bien parce qu'en fait il connaît pas le sens des mots. Et puis, après ça, généralement,

en fait, souvent, c'est pas vraiment qu'il le pense, c'est juste qu'il balance des choses sans vraiment savoir.

Et puis là, je vais discuter avec lui et voir s'il faut une sanction, et puis après en discuter avec toute la classe. Mais plus en mode : j'ai réprimandé cet élève, si ça se reproduit, je vais réprimander tous ceux qui vont avoir le même comportement. Des fois, j'ai remarqué aussi que c'était un problème dans la classe, où, effectivement, il y avait un groupe qui arrêtait pas d'agir de cette manière-là. Et puis là, malheureusement, j'ai dû, en voyant que moi j'avais aucune conséquence là-dessus, avoir recours à la direction, et puis on a dû intervenir dans la classe.

Mais enfin, même avec la prof de classe, j'ai dû faire venir la direction, et puis on a dû dire que s'il y avait encore des choses comme ça qui se passaient, en fait, les élèves seraient exclus des cours de sport et puis que leur employeur serait averti. Premièrement, est-ce que c'est individuel ou collectif ? Et puis, est-ce que moi qui discute avec lui, ça peut résoudre le problème ? Est-ce qu'il faut aller plus loin, lui ou elle ? Mais c'est souvent lui, quoi, ouais. J'ai encore jamais eu un problème avec une fille qui avait des propos sexistes, par exemple.

Intervieweuse :

Ouais, et puis ces propos sexistes, en général, ils sont, enfin, axés contre les filles ou bien ?

Enseignant 1 :

Ouais, oui, et puis ben moi, j'ai le problème cette année. En fait, j'enseigne aussi, ça c'est particulier, c'est que j'enseigne une classe JET et des élèves issus de l'immigration. Et puis là, cette année, c'est beaucoup d'Afghans. Et puis en fait, bon, déjà, chez eux, ils vont pas vraiment à l'école. Mais ben, je te laisse quand même imaginer l'Afghanistan et la place de la femme dans la société. Et puis ils se retrouvent dans des classes mixtes, et puis là, ben justement, souvent, quand je fais les équipes, les filles, elles sont impaires, donc y a toujours une équipe où il y a une ou deux filles de plus que les autres.

Et puis souvent, bah là, j'ai des remarques : « Ouais, monsieur, en fait, qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? J'ai deux filles dans mon équipe. » Et puis là, c'est plus problématique, parce que c'est culturel, en fait. Donc en fait, moi, je peux dire ce que j'ai envie, mais en fait, ça va pas... C'est un truc, je sais pas comment dire ça, j'ai, j'ai pas vraiment d'impact sur sa manière de penser.

C'est peut-être là que c'est beaucoup plus de la sensibilisation. C'est, c'est pas punir, c'est pas exclure, c'est vraiment discuter, avoir une discussion tous ensemble, avec lui, avec les filles de son équipe. Et puis aussi, ben, les filles de son équipe, par chance, elles sont méga sportives. C'est aussi montrer qu'en fait, il est pas pénalisé parce qu'il a des filles dans sa classe. Puis que souvent, des fois, moi, par exemple, j'essaie de prendre ça, je prends sa place, je le laisse arbitrer. Puis, je gagne avec les filles. Je lui montre que, bah, c'est pas parce que t'as des filles dans ta classe ou dans ton groupe que tu vas perdre. Mais ça, c'est un travail qui est un peu plus profond, on va dire.

Intervieweuse :

Ouais, mais petit à petit, on peut déconstruire les stéréotypes chez lui. On en a déjà un petit peu parlé avant, mais du coup, quand tu prépares tes cours, ben à quoi tu fais attention pour essayer d'éviter de rendre les situations d'apprentissage stigmatisantes, tout en faisant qu'elles soient inclusives ?

Enseignant 1 :

C'est, c'est, c'est, c'est une... c'est dur comme question, ça.

Intervieweuse :

C'est ce qu'on a parlé par rapport, bah, au but qui compte double pour la fille, et elle avait blessée, et puis qu'après, un tir pour tous, ça fonctionnait plus. Je sais pas si t'as d'autres exemples dans ce sens-là.

Enseignant 1 :

Ben attends, je réfléchis un petit peu. Bah c'est marrant parce qu'en fait, quand tu m'as demandé, j'ai, j'ai, j'ai réfléchi aux questions que tu pouvais me poser, aux questions et à ce que je m'imaginai. Mais, en fait, en réfléchissant, si tu veux, moi, j'ai pas, je sais pas, je fais pas, par exemple, de barème filles ou de barème garçons, par exemple, dans mes évaluations. Parce que moi, c'est pas des évaluations

basées sur la technique, je, je m'inspire un peu plus, effectivement, de ce qu'on a vu à la HEP. C'est-à-dire que, pour moi, peu importe que tu sois une fille ou un garçon, ou faible ou fort, en fait, tu dois mettre des objectifs qui sont atteignables par tout le monde.

Donc, à partir de ça, je construis mes leçons de manière à ce que, peu importe quel est ton niveau ou bien tes compétences, bah tu dois être capable d'atteindre les objectifs que j'ai fixés. Parce que je les ai fixés en fonction des capacités de mes classes aussi. Et puis du coup, en fait, je sais pas, j'ai l'impression que j'ai pas vraiment de situation qui pourrait faire qu'une fille ou quelqu'un de moins fort rencontre un problème. Généralement, le problème, c'est l'auto-persuasion qu'ils sont pas capables de le faire. Et puis du coup, à ce moment-là, bah en fait, c'est très mental. Et puis, en fait, en discutant avec eux, je vais les convaincre que, s'ils n'essayent pas, ils vont pas être capables de le faire.

Intervieweuse :

Ils peuvent y arriver.

Enseignant 1 :

Alors après, par contre, si c'est un sport collectif, je ferais des fois des évaluations au foot. Ben effectivement, je vais mettre en place des choses comme ça : tous tireurs, ou bien si t'as marqué un but, par exemple, ensuite tu dois être gardien. Donc forcément que ça change un peu la dynamique, et puis que ça va offrir la possibilité à d'autres personnes de marquer. Ou bien si t'as marqué, t'as plus le droit de marquer. Mais, mais des règles assez simples, parce qu'en fait je me rends compte que ça sert à rien : plus je vais vouloir éviter les règles qui vont éviter la stigmatisation, plus j'ai l'impression que je vais en créer, en gros.

Et puis après, j'ai aussi des objectifs collectifs, ce qui fait que tout le monde doit participer aussi. Par exemple, et puis du coup, en fait, si quelqu'un est mis de côté, bah l'équipe sera pénalisée. Tu vois, par exemple, je sais pas, moi, je compte combien de fois tout le monde touche la balle pendant un match ou sur une action. Et puis ça permet de rapporter des points. Et puis du coup, en fait, ils vont faire toucher la balle à tout le monde. Alors on a déjà vu que, des fois, l'élève le plus faible va toujours toucher la balle d'une manière très simple, mais au moins il participe. Mais sans que ce soit trop complexe non plus, tu vois. Il faut que ce soit insidieux pour eux, sans qu'ils aient l'impression que ça peut les mettre en avant. C'est surtout pas ça, le but.

Intervieweuse :

Oui, et puis ouais, par rapport à tes évaluations, du coup, tu mets des objectifs, mais est-ce que tu mets quand même de la différenciation dans ces objectifs, en fonction des différents niveaux dans ta classe, sans séparer filles-garçons ? Comment tu procèdes ? Ou alors c'est des objectifs de base que tout le monde doit réussir ?

Enseignant 1 :

Pour l'instant, je fais pas de différenciation. C'est peut-être quelque chose que je vais me fixer comme objectif pour l'année prochaine. Mais là, cette année, c'est plutôt, en fait, de mon point de vue, si tu veux, je fixe des objectifs avec suffisamment de temps, à mon avis, pour que tout le monde puisse les atteindre. Parce que y a rien de, comment dire, il n'y a rien que je demande que quelqu'un ne puisse pas être capable de faire après trois, quatre ou cinq semaines d'entraînement. La seule chose qui va te permettre d'atteindre ces objectifs, c'est ton investissement et puis ta persévérance.

Donc, en fait, alors bien sûr que si t'es doué, par exemple, je te dis que je fais une séquence en foot, ben bien sûr que si t'es footballeur, t'auras pas besoin de beaucoup t'entraîner pour réussir les objectifs. Mais d'un autre côté, bah je vais te demander d'aider ceux qui sont les moins bons. Puis du coup, je fais souvent des exercices par deux, puis du coup, ben le footballeur se met en groupe avec quelqu'un qui a moins de facilité. Et puis ça fait qu'il apporte son expertise à quelqu'un d'autre.

Alors c'est peut-être moins... ça permet moins à celui qui est footballeur de se dépasser, et puis ça, ça va moins le, je sais pas, le, le pousser. Mais en même temps, y a une telle, telle différence de niveau entre tout le monde que c'est trop compliqué, je trouve, de créer des évaluations qui poussent tout le monde. Je préfère créer un groupe-classe et puis qu'ils travaillent ensemble.

Intervieweuse :

Puis, d'un coup, bah ça fait aussi progresser dans leur capacité d'être coach, et puis de, ouais, d'enseigner leur matière, du foot du coup, comme ils sont à l'aise.

Enseignant 1 :

C'est ça. Et puis, après, ben c'est toujours aussi quand même un ou deux exercices un peu plus calés, non ? Et puis là, ben ils sont obligés d'aller plus loin, quoi. Et souvent, c'est des bonus.

Intervieweuse :

Parce que vous avez des notes dans ton établissement, ou bien comment c'est, par rapport au sport ?

Enseignant 1 :

On a des notes, on doit mettre, si tu veux, selon ce qu'on a convenu au colloque de branche, on doit mettre deux à trois notes par semestre. Mais il y a qu'une note qui est mise sur notre site, qui s'appelle « Chloe », et puis en fait ça, c'est la moyenne des deux à trois notes qu'on met par semestre. Mais la note, elle compte pas dans la moyenne, et puis elle, elle, elle a rien à voir avec la promotion ou pas. Donc, en fait, elle est purement indicative, quoi. Donc d'un côté, les élèves, ils ont envie d'avoir une bonne note, mais quand ils en ont pas une super, ben ils s'en fichent, parce que ça compte pas.

Intervieweuse :

Ouais, je vois. Ben du coup, ça permet quand même un peu de les motiver, un petit peu, quoi.

Enseignant 1 :

Ouais, alors effectivement, y a jamais personne qui a envie d'avoir 1. Mais là, par exemple, j'ai un élève, j'ai fait une évaluation d'escalade, il a décidé dès le début qu'il était pas capable, alors en fait, pendant les trois semaines où on a fait de l'escalade, il a rien fait, puis à la fin, bah je lui ai mis son 2. Et puis il s'en fichait. Donc ça dépend un peu à quel point t'es détaché d'avoir une mauvaise note, même si elle compte pas.

Intervieweuse :

Ok, maintenant, on va passer sur un thème un peu plus sur la conscientisation des stéréotypes de genre. Et du coup, dans tes cours, à quel moment ou dans quelle situation, bah, tu vois les stéréotypes de genre apparaître ?

Enseignant 1 :

Ben je dirais que c'est finalement beaucoup dans les sports collectifs. Parce que si je fais un sport individuel, en fait, celui qui est meilleur sera pas pénalisé par celui qui est moins bon. Alors que quand tu penses sport collectif, et que t'as des gens qui sont hyper compétiteurs, bah s'ils gagnent pas, c'est toujours la faute de quelqu'un d'autre. Puis ce quelqu'un d'autre, c'est toujours celui qui est plus faible, et puis ben ça peut arriver que celui qui est le plus faible, ce soit une fille. Puis, du coup, bah c'est là que ça crée des problèmes.

Intervieweuse :

D'acc, et puis du coup, est-ce que t'as un peu des exemples, bah, d'activités féminines ou masculines, comme tu m'as déjà un peu mentionné ?

Enseignant 1 :

Ouais, ben écoute, là, par exemple... Ouais, attends, je, je, je, je... Souvent, bah justement, par exemple, si je fais une éval de foot, je fais une partie individuelle et une partie collective. 50 % de la note, c'est ben collectif, et puis tout le groupe va avoir la même note. Et puis du coup, ben effectivement, si j'ai un footeux dans le groupe, il y a deux possibilités : soit il s'en fiche, puis il se met au service du reste de la classe, de son groupe, pour qu'ils aient tous plus ou moins de bonnes notes. Puis t'as celui qui va rager parce qu'il va pas avoir un 6. Et puis là, ben, là souvent, bah ça va créer des tensions. Ben là, souvent, c'est... alors c'est pas tout le temps des filles, tu vois. Moi, j'ai, j'ai plein de cas où c'est des garçons, mais parce qu'ils ont jamais fait de foot dans leur vie. Ben ça crée une tension.

Intervieweuse :

Puis après, comment tu, ouais, réagis ou discutes avec l'élève, justement, qui, qui s'emporte comme ça parce qu'il a l'impression de subir une inégalité, alors qu'en fait, c'est juste toi, ton choix d'évaluation ?

Enseignant 1 :

Ben premièrement, je lui montre qu'en fait tous les groupes qui ont été constitués, parce que là je réfléchis vraiment au groupe que je crée pour que ce soit le plus équitable possible, bah je lui montre qu'en fait, dans chaque équipe, il y a la même problématique. C'est pas qu'il faut pas qu'il le prenne pour lui, c'est que c'est un exercice que je propose à toute la classe. Et puis qu'en fait, il y a deux possibilités : soit il continue à se plaindre et puis à râler, puis en fait ça va rien créer de bon. Parce que celui qui est pas bon, il va pas devenir meilleur parce qu'il hurle dessus. Ou alors, il prend ça comme un challenge, et puis en fait, ben oui, on aura peut-être pas un 6, mais, en fait, il va permettre à d'autres personnes de la classe qui sont moins bonnes d'avoir une bonne note. Puis que ça, c'est aussi important, du moment que la note ne compte pas. C'est aussi pour ça que je me permets de faire ça.

Intervieweuse :

Ouais, ouais, puis ça développe l'entraide, et cetera.

Enseignant 1 :

Ouais ben exactement, d'autres qualités qui sont, à mon avis, plus importantes que le foot. Surtout dans une école professionnelle. Puis, et puis, je lui dis que, s'il a envie de faire du sport compétitif, ben c'est dans son club qu'il doit le faire, quoi, effectivement. Mais ce message ne parle pas forcément tout le temps.

Intervieweuse :

Ouais, effectivement, des fois, cela leur parlera plus tard. Et du coup, comme il y a certaines activités qui sont un peu genrées, dans ton expérience, comment ces représentations, elles vont influencer la manière dont les élèves, ils entrent dans l'activité et ils la pratiquent ?

Enseignant 1 :

Ben ouais, bah là, je l'ai vu actuellement parce que je sors d'une séquence, justement. J'étais... j'ai laissé le choix aux élèves : soit ils faisaient de la danse, soit ils faisaient pyramides humaines. Ouais, justement, j'ai proposé pyramides humaines parce que, dans mon esprit, c'était moins genré que la danse. Ça pouvait permettre à ceux qui ont vraiment un problème là-dedans, peut-être, de choisir quelque chose qui les met moins dans l'inconfort.

Et puis, en fait, ben c'est marrant, parce que j'ai pas... j'ai laissé les groupes se former librement, et puis bah naturellement, en fait, ça a formé toujours des groupes quasiment que de filles ou que de garçons. Il y a quasiment pas eu de mélange. Et puis tous les garçons, 100 % des groupes de garçons, ont choisi les pyramides.

Et même là, en fait, il y a déjà eu quand même un petit problème, parce que pour eux, en fait, ils comprenaient tout d'un coup pas pourquoi on faisait ça, que c'était pas du sport, que la preuve, à la fin de la leçon, ils transpiraient pas. Et puis tout d'un coup, il y a eu tout un questionnaire sur le sens et la place de l'EPS dans leur cursus. Tu vois ? Donc ça, tout d'un coup, des élèves qui m'ont dit : « Monsieur, en fait, pourquoi on fait ça ? Qu'est-ce que ça nous apporte de faire ça ? Alors que moi, je suis gestionnaire de commerce de détail. »

Et après, moi, du coup, j'ai ouvert la réflexion. J'ai dit : « Mais du coup, quand on fait du foot, ça te posait pas de problème ? Et du coup, en quoi tu penses que le foot t'apporte quelque chose dans ton cursus ? »

Et puis là, il s'est retrouvé un peu tout bête. Et puis... alors eux, ils ont fait le strict minimum, ils ont fait le job, mais ils avaient pas de plaisir à être là, quoi. Alors que, justement, ben moi, enfin, quasiment 100 % de mes groupes de filles ont choisi la danse. Enfin ouais, 80 %, on va dire. Et puis, en fait, ça leur plaisait d'avoir un sport qui correspond, où il y avait pas cet esprit de compétition, où c'était beaucoup plus dans la... ouais, dans l'entraide, le fait de créer quelque chose.

Et puis, en fait, ben c'est marrant, parce que je faisais quand même des petits feedbacks à la fin, où justement chacun devait dire s'il aimait ou pas. Et puis ben en fait, ça me permettait également aux filles,

ou bien aux groupes mixtes, d'expliquer en quoi ils aimaient cette séquence que je proposais. Mais il y avait peu d'échos sur les groupes qui aimaient pas trop ça.

Intervieweuse :

Ok, ouais, et puis est-ce que, selon toi, il y a des attentes de réussite différentes, et puis de performance aussi, qui varient si on est plutôt une fille ou un garçon ? Et puis qu'est-ce que ça peut... que ça peut découler comme conséquences ?

Enseignant 1 :

J'ai pas compris le début de ta phrase.

Intervieweuse :

Et, selon toi, les attentes de réussite ou de performance, est-ce qu'elles varient selon si on est une fille ou un garçon ? Et puis, quelles conséquences peuvent en découler ?

Enseignant 1 :

Je dirais qu'il y a pas vraiment... Alors, au niveau de la réussite, je dirais pas qu'il y a de différence, parce que moi, quand je fais... quand je dis qu'on va faire une séquence évaluée, tout le monde a envie de la réussir. Ouais. Après, ce que je constate, peut-être, c'est que... et ça, c'est indépendant des filles ou des garçons, mais si quelqu'un pense avoir des compétences dans cette séquence, il va beaucoup plus s'investir pour essayer d'avoir un 6. Puis, justement, il veut montrer qu'il est compétent là-dedans. Puis s'il l'obtient pas, il... il va souvent me poser des problèmes, on va dire, il comprend pas pourquoi il peut pas atteindre la note maximum alors qu'il se pense compétent dans le domaine. Mais ça, je dirais, honnêtement, c'est complètement indépendant des... des filles ou des garçons. J'ai... j'ai... j'ai... j'ai beaucoup de filles qui... qui viennent réclamer parce qu'elles sont pas satisfaites de la note que j'ai mise, parce qu'elles se pensaient meilleures que ça. Ça, j'ai pas l'impression qu'il y a une réelle différence. Après, oui, parce que... mais justement, parce que je fixe pas des objectifs véritablement performants... Effectivement, qui... Maintenant, je sais pas, ça paraît stupide, mais si je fais de l'athlétisme et puis que, là, on fait que de la performance pure... ben, j'ai l'impression qu'effectivement, il y a beaucoup plus de garçons qui vont vouloir être celui qui lance le plus fort, le plus loin, etcetera. Mais vu que c'est pas vraiment ma manière de faire, j'ai pas vraiment de problème comme celui-ci.

Intervieweuse :

Et du coup, comment tu pourrais décrire les objectifs que tu fixes ?

Enseignant 1 :

Euh, j'essaye généralement de fixer 50 % d'objectifs techniques. Donc, si on prend, par exemple, je sais pas, un autre... je sors de l'exemple du foot parce qu'on a déjà pas mal parlé, si je fais du badminton, 50 %, ce sera de la technique. Donc, par exemple, je vais demander d'être capable de faire des services dans des zones précises, de réussir un certain nombre d'amortis dans une situation précise, des smashes, et cetera, donc pour que l'élève, il ait des compétences techniques. Et puis après, sur les 50 % restants, il y aura une partie plutôt par la performance, mais être capable de reproduire ce que tu as appris, donc être capable de mettre en place la technique que tu as apprise, mais dans le match. Et ça, ça dépend si c'est individuel ou collectif. Je veux plutôt le juger de manière... c'est pas gagné ou perdu.

Intervieweuse :

C'est plus quelles attaques, ou quels mouvements techniques ?

Enseignant 1 :

Voilà, exactement. Et puis après, ben, j'essaie de faire un peu comme à la HEP quand même, donc c'est-à-dire donner des points, en gros, d'organisation et de remplissage de documents. Parce que je me rends compte que ça permet quand même aux moins bons de récolter des points.

Là, je donne un autre exemple : j'ai fait du parcours et puis j'ai accordé des points. Ils devaient noter quels éléments ils allaient faire, dans quel ordre, sur une feuille, et puis ensuite, quand ils ont passé, bah

j'accordais des points, en fait, s'ils respectaient les éléments qu'ils avaient annoncés. Et puis sinon, par exemple, ils perdaient des points à ce niveau-là.

Intervieweuse :

Ouais, donc ça favorise aussi la, la mémorisation du parcours.

Enseignant 1 :

Ouais, la planification, l'entraînement, et cetera. Du coup, moi, j'essaie aussi de pas juger, en fait, non plus que la performance pendant l'évaluation. J'essaie aussi d'accorder des points, des fois, si c'est possible, à l'entraînement, et puis par rapport à ça.

Intervieweuse :

Et par rapport à l'entraînement, comment tu fais pour, pour évaluer ça ?

Enseignant 1 :

Euh, c'est souvent axé sur l'investissement. Donc c'est-à-dire que ça m'arrive de demander aux élèves de s'autoévaluer après une leçon, par exemple, sur une échelle de un à quatre, ouais. Et puis moi, je les évalue également, puis ça peut leur permettre de gagner des points, mais pas énormes, hein, on va dire. Mais je suis pas sûr... sur trente points, ça va peut-être leur permettre de gagner trois points à la fin de la séquence sur l'investissement.

Ou bien je pourrais fixer un objectif précis. Par exemple, si je fais du basket, être capable, pour moi, de réussir un tir en foulée, parce que c'est la manière la plus sûre de marquer. Et puis ici, par exemple, pendant le match de fin, bah, t'as réussi à marquer un tir en foulée, t'as un point bonus, ou des choses comme ça.

Intervieweuse :

Ok, ouais, je vois.

Enseignant 1 :

Mais ce, ce serait du coup, si tu veux, un peu comme on a fait à la HEP. Donc tu fixes un objectif général de ta séquence, puis après, pour chaque leçon, je fixe un objectif précis. Et puis, par exemple, je regarde s'ils allaient être capables d'atteindre cet objectif à la fin de la leçon. Puis celui qui est capable, il y aura peut-être un point en plus dans ce sens-là.

Intervieweuse :

Trop bien. Ben merci beaucoup. Et puis, pour toi, euh, quels stéréotypes de genre peuvent... comment ils peuvent influencer la participation des élèves, leur motivation, leur sentiment de compétence, l'estime de soi aussi, leur rapport au regard des autres ?

Enseignant 1 :

Euh...

Intervieweuse :

Tu veux que je répète la question ?

Enseignant 1 :

Ouais, vas-y, comme ça j'ai le temps de réfléchir.

Intervieweuse :

Donc, quels sont les effets des stéréotypes de genre ? Et puis, ben, comment ils peuvent influencer la participation des élèves, leur motivation, leur sentiment de compétence, l'estime de soi, ou aussi le rapport au regard des autres ?

Enseignant 1 :

Ben, j'ai l'impression, en fait, que là, enfin, ce sera plus facilement observable, justement, chez des garçons qui estiment que le sport qu'on fait, c'est pas pour eux. Donc là, typiquement, bah, si là j'imposais la danse à toutes mes classes, j'ai l'impression que l'impact serait bien plus grand que quand j'impose une séquence de football. Typiquement, moi, ça me pose aucun problème de faire du foot avec toutes mes classes, quelles qu'elles soient, le métier qu'on fait, parce que je sais que je vais réussir à amener tous les élèves, ou presque, dans mon projet. Et puis j'y réfléchis même pas : j'ai fait du foot, ok, on fait du foot avec toutes les classes.

Là, par exemple, ben du coup, danse, je savais que ce serait trop problématique, du coup j'ai rajouté pyramides humaines. Et je l'ai pas fait avec toutes mes classes non plus, parce que je savais qu'il y avait des classes, justement, dans mes métiers techniques, dans certains métiers, où ce serait juste impossible. Et puis du coup, en fait, c'est là qu'on se rend compte que, de mon point de vue, les filles, en fait, je sais pas si c'est juste qu'elles sont moins gênées, je sais pas comment dire, mais du coup elles oseront beaucoup plus se lancer dans tous les domaines. Mais peut-être aussi parce qu'en fait, vu qu'on fait du sport unisexe, elles sont beaucoup plus habituées à faire des sports genrés garçons que des garçons des sports genrés filles.

Ou j'ai l'impression qu'on se rend compte que, enfin, c'est... moi, je me préserve aussi, tu vois. Je me préserve du point de vue que je sais que les garçons vont être tellement chiants, et en fait j'ai même pas envie d'essayer de faire ça, parce que ça va me demander tellement d'énergie pour un résultat qui sera faible. En fait, je les force pas à faire. Et c'est bête, parce que du coup, ben en fait, ils y gagnent de ce point de vue-là, juste parce qu'ils sont plus chiants, en fait. Je sais pas comment formuler ça, mais oui, oui, ouais... je prévois ça.

Intervieweuse :

Oui, oui, je vois. Mais après, alors, ça, c'est un peu hors entretien, mais ça, j'ai remarqué. Mais peut-être, en vrai, pour la danse, je me suis demandé si d'amener le break, qui est quand même une danse assez stéréotypée masculine, ça pourrait aussi changer un peu le rapport, tu vois. Là, tu peux aussi leur demander des éléments un peu de, de force, avec handstand, des figures, des choses comme ça. Mais oui, à tester.

Enseignant 1 :

Mais tu vois, là, j'ai un de mes collègues qui a commencé. Donc là, il a testé la danse dans les métiers hyper techniques, où il a des garçons. Mais il a amené ça de manière ludique, avec des balles de basket. Donc ils doivent créer une chorégraphie, et si tu veux, avec des ballons de basket, le but, en fait, si tu veux, c'est que ton ballon de basket respecte le rythme de la musique. Tu proposes des trucs très simples au niveau de la danse, hein, mais plus au niveau rythmique, balle de basket, on chorégraphie en groupe. Et puis lui, il pensait que ça allait marcher, puis ça a été une catastrophe.

Intervieweuse :

Ah oui... Ah mince, je me suis dit que c'était une bonne solution.

Enseignant-e 1 :

Mais en fait, si tu veux, en fait, pareil que comme je t'ai dit avant, donc tout d'un coup, tous les mecs ont commencé à dire : « Mais en fait, à quoi ça nous sert dans notre cursus, sachant que moi je vais faire, je sais pas, médiaticien ? » Alors qu'ils ont jamais posé cette question pour le foot ou pour les sports qui leur plaisaient. Puis la motivation a hyper baissé. Puis lui, en fait, à chaque fois qu'il sortait de sa leçon, c'était horrible, parce qu'il disait : « Purée, ça, ça doit être la pire leçon que j'ai vécue de ma vie, je suis vidé, j'ai plus d'énergie », parce que du coup, il est constamment dans la négociation et la justification de ce qu'il propose.

Alors que, je sais pas si tu vois, au foot, je sais pas, les filles, en fait, elles sont habituées à faire du foot à l'école depuis toujours. C'est peut-être aussi parce que c'est le sport le plus populaire, puisque tout le monde se dit qu'il est obligé de faire du foot. Mais du coup, en fait, tu sors de ta leçon, et puis les filles, elles ont juste participé dans la mesure de leurs capacités, tu vois. Elles sont pas venues se plaindre cinquante mille fois en disant que ce que tu faisais, c'était nul, et puis qu'elles détestent. Et puis, à la

fin, tu sors de ta leçon, t'es dégoûté de ta leçon, parce qu'en fait ils ont réussi à rentrer dans ta tête, en gros.

Intervieweuse :

Ouais, je vois, ils vont vraiment remettre en question le plan d'étude quand ils aiment pas le sport.

Enseignant 1 :

Ah mais complètement. Et tu vois, nous, on est au secondaire II, avec des élèves parfois majeurs, qui sont capables, du coup, de punir pendant trois semaines parce qu'ils savent que t'as prévu de faire ça. Puis du coup, ce qu'ils vont faire, ils vont aller voir leur employeur, ils vont lui dire que tu fais de la danse, puis selon la, la, le, le, le, la manière de penser de l'employeur, ben il va lui dire : « Ah ouais, bah c'est OK, en fait, t'as pas besoin d'y aller. Effectivement, c'est de la danse, bon, c'est bon, quoi. » Et c'est là que ça devient hyper malsain, en fait.

Intervieweuse :

Ouais, puis en plus, bah, ils sont majeurs, donc ils peuvent signer leurs feuilles d'excuse eux-mêmes.

Enseignant 1 :

C'est ça, mais c'est triste, hein. Mais en fait, ouais, après, ben justement, en discutant un peu avec mon collègue qui fait ça, on se rend compte qu'en fait, il y a aussi beaucoup les préjugés, mais en fonction, ben finalement, des statuts sociaux de chacun, tu vois. C'est, c'est des garçons, tu te rends compte, en fait, c'est juste un problème d'assumer. S'il fait de la danse, il a l'impression qu'il est pas viril, et puis que les gens, ensuite, qu'est-ce qu'ils vont faire ? Ils vont se moquer de lui et vont propager cette rumeur dans l'école. Enfin, je sais même pas ce qu'il imagine, mais c'est juste que, dans sa manière d'être élevé, ben pour lui, un garçon, ça fait pas de la danse, quoi.

Intervieweuse :

Ouais, je vois. Et puis, un peu une autre question, mais selon toi, comment les stéréotypes de genre, ils peuvent aussi se glisser dans les interactions entre les enseignants et les élèves ? Puis est-ce que tu peux donner quelques exemples ?

Enseignant 1 :

J'avoue que je suis assez... parce que ma manière de... je sais pas comment présenter ça... ma manière de parler en leçon est relativement similaire à ma manière de m'exprimer dans la vie. Et donc c'est vrai que, des fois, je me pose des questions sur ce que je dis, et est-ce que je devrais pas m'exprimer différemment. Parce que justement, par exemple, moi, je suis très genre, j'ai un groupe de filles, je dis : « Hé, les filles », ou bien j'ai un groupe de garçons, je dis : « Hé, les gars. »

Maintenant, je me rends compte que, justement, par rapport aux personnes transgenres, ou bien aux problèmes de sexualité, en fait, ça peut être vachement problématique, ce que je dis. Et c'est vrai que je me questionne pas mal. Mais en fait, je suis tellement... je sais pas... je suis moi-même. Je me sens pas... je sais pas, je sais pas comment dire. Mais pour moi, si je commence à parler différemment, en fait, je serais plus à l'aise pour enseigner. Du coup, ça veut dire que potentiellement, effectivement, moi, je dis des trucs comme ça, et puis effectivement, après coup, des fois, je me dis : « Mais en fait, ce que j'ai dit, ça a pu blesser quelqu'un ? »

Puis d'un autre côté, en fait, ils savent... enfin, je sais pas, j'ai l'impression que j'instaure une relation de confiance avec mes élèves, puis qu'ils savent que, si je dis un truc comme ça, c'est pas que c'est négatif, c'est juste une manière de parler. Alors j'ai jamais personne qui est venu se plaindre, tu vois. Donc je sais pas si ça veut dire que j'ai choqué personne ou que c'est juste que, bah, la personne n'a pas osé venir me le dire. Mais moi, j'ai pas l'impression de créer ce genre de situation.

Après, ben, je sais que j'ai des collègues, par contre, ben, des collègues un peu plus vieux, un peu vieille école, qui ont, par exemple, toujours enseigné dans les métiers techniques où il y a peu de filles. Et puis eux, ils ont tendance, justement, à beaucoup stigmatiser ces filles-là, les laisser de côté, ou tenir des propos qui sont assez limites. Et puis en fait, moi, c'est un petit peu un autre questionnement, c'est de savoir comment on se positionne en tant que collègue par rapport à ça, effectivement.

Parce que quand il vient ensuite à la salle des maîtres et puis il me dit : « Ah ouais, alors tu vois, là, ces filles, on a fait du basket avec leurs ongles de 12 cm de long, forcément, je peux pas les laisser faire, elles peuvent rien faire avec ça », ben moi, en fait, c'est un collègue qui est beaucoup plus âgé, donc je sais pas comment réagir. Donc généralement, je dis rien, j'essaie juste de sortir de la conversation. Mais ça, mais je suis gêné par rapport à ça, mais plus dans ce sens-là qu'avec des élèves.

Intervieweuse :

Oui, je vois, ouais, par rapport à des collègues.

Enseignant 1 :

Mais après, tu vois, c'est une discussion que j'ai quand même en général avec mes classes où j'ai beaucoup de filles. J'ai quand même un thème que j'essaie d'aborder, c'est de savoir si mon comportement, il est... ben enfin, est-ce qu'elles trouvent que mon comportement, il est adéquat ? Est-ce que je suis et j'agis pareil avec elles qu'avec les garçons de la classe ? Je leur laisse souvent quand même s'exprimer. Mais après, je sais pas si, vu que c'est frontal et non anonymisé, est-ce qu'elles se permettraient quand même de me dire si elles trouvaient qu'il y a quelque chose qui allait pas.

Intervieweuse :

Tu soulèves quand même la question, puis tu montres que t'es ouvert à entendre si, une fois, quelque chose les dérange, ou bien qu'elles ont l'impression qu'il y a quelque chose de différent, quoi. Ouais.

Enseignant 1 :

Après, j'ai l'impression que, justement, maintenant, les élèves, ils ont un peu moins de gêne avec ça, dans le sens où, moi, y a plein d'élèves qui sont déjà venus me dire : « Mais vous savez, votre collègue, là, on l'avait l'année passée, ça allait pas du tout, et on lui a déjà dit. »

Mais j'ai l'impression qu'il y a moins de gêne par rapport à être capable de dire à un enseignant si ça va pas, parce qu'elles savent aussi que, tu vois, elles ont... donc en tout cas, chez nous, dans notre établissement, elles sont... enfin, les élèves, ils ont pas mal de pouvoir. S'ils vont dire quelque chose à la direction, la direction, ils vont en tout cas pas prendre d'office la défense de l'enseignant.

Intervieweuse :

Ouais, ok, ouais. Donc, en vrai, ils ont le courage de parler, et puis comme ça, ils peuvent se faire entendre aussi.

Enseignant 1 :

Ouais, je sais pas si je réponds à ta question, en fait. T'as l'impression que j'ai répondu ?

Intervieweuse :

Non si, franchement, j'ai eu certains éléments écrits, donc merci beaucoup. Et puis on va arriver sur la partie finale de l'entretien. Comment, toi, tu t'es sensibilisé un peu à ces questions de genre en sport ?

Enseignant 1 :

En tant qu'enseignant, donc ?

Intervieweuse :

Ouais, ou bien ça peut aussi être quand t'étais élève, si c'est déjà survenu à ce moment-là ?

Enseignant 1 :

Ouais, en fait, quand tu m'as écrit pour me poser ces questions, je me suis pas mal demandé qu'est-ce que moi, je faisais, en fait, par rapport à ces stéréotypes de genre. Puis je me suis rendu compte que, finalement, pas grand-chose. Puis mon premier réflexe a été de me dire que, bah du coup, c'était négatif. Puis je me suis demandé si je devais faire plus de choses.

Puis après, en fait, je me suis juste dit qu'en fait ma manière d'enseigner, je l'espérais en tout cas, était la plus inclusive possible, puisqu'en fait, du moment que tu fais ça, t'as pas besoin de mettre beaucoup de choses en place pour lutter contre ces stéréotypes.

Après, ben justement, j'essaye, depuis cette année, de mettre en tout cas une séquence évaluée en place qui soit sur l'expression corporelle, si on peut dire, parce que je me rends compte aussi que, ben, mes élèves féminines, elles me le demandent quand même de manière récurrente. Parce que moi, à chaque début d'année, je demande aux élèves ce qu'ils veulent faire, et ils peuvent choisir trois à cinq sports sur l'année. Et puis, ben, c'est vrai que la danse ou les agrès, c'est quelque chose qui ressort régulièrement quand j'ai des filles dans la classe. Et puis du coup, c'est aussi une manière de leur offrir une visibilité, et puis de montrer que je leur donne la parole, quoi. C'est pas juste pour faire genre.

Intervieweuse :

Ouais, totalement.

Enseignant 1 :

Mais après, quand même, je sais pas si c'est... je sais pas... ouais, comme je te dis, j'ai pas l'impression de faire grand-chose, mais j'ai pas l'impression de faire faux non plus, si tu veux. Mais après, y aurait mille choses à faire différemment, on est bien d'accord. Bon, ok, c'est ma première année, donc je, je, je me forme encore.

Intervieweuse :

Oui, c'est ça. Puis en vrai, quand on essaie déjà de mettre en place l'inclusivité, ben, comme t'as dit, ça prend en compte tout le monde. Et je trouve qu'en sport, c'est plus simple à faire que dans d'autres branches, par exemple. Et du coup...

Enseignant 1 :

Ouais, ok. Pour revenir un peu à ta question précédente, tu disais : est-ce que tu agis toujours quand il y a un comportement sexiste ou ce genre de choses ? J'ai l'impression que j'agis pas assez, effectivement. Mais pas forcément que sur les propos sexistes, sur les insultes, sur les choses comme ça, j'ai l'impression de, de faire beaucoup, mais en fait j'ai l'impression souvent de pas faire assez quand même. Parce que j'ai l'impression que si je réagis à tout ce qui est dit, je passe ma leçon à discuter. Ce qui est un peu frustrant, car tu dois choisir tes combats, et des fois tu laisses passer certaines choses que t'aimerais pas laisser passer.

Intervieweuse :

C'est sûr que, des fois, dans la manière des jeunes de s'exprimer, ben, tu pourrais les reprendre quasi à chaque phrase.

Enseignant 1 :

Je suis d'accord. Mais après aussi, c'est... enfin, c'est difficile de savoir, en fait. Parce que moi, je les ai déjà interrogés là-dessus : à quel point ils pensent ce qu'ils disent. Tu vois, moi, par exemple, les insultes, ouais, là, les trois quarts du temps, ils vont dire : « Ouais, c'est pour rigoler, monsieur. » Et en fait... et du coup, comment je fais ? Parce que pour moi, c'est pas drôle, une insulte. Mais du coup, vu qu'à chaque fois que tu fais un match de basket, il va y avoir trois insultes, ben est-ce que t'arrêtes le match à chaque fois ? Alors que, finalement, ce que tu vas dire n'a pas d'impact, mais ça peut quand même gêner des personnes, tu vois. Donc c'est ça qui est compliqué.

Intervieweuse :

Ouais, puis au final, après, ils se rendent pas compte, mais même entre amis, ils font que de s'insulter à longueur de journée. Et puis ben, je sais pas, moi, je me pose des questions.

Enseignant 1 :

Ben ouais, effectivement. Alors, est-ce qu'il faudrait pas, une fois, essayer, en tant qu'enseignant, tu viens et puis, bah, quand tu rates quelque chose, tu l'insultes un peu comme un pote, juste pour... Puis en fait, il va être choqué, puis il va se rendre compte, peut-être, que ça se fait pas. Mais en même temps, s'il comprend pas le second degré, ben en fait, c'est toi qui a des problèmes, quoi.

Intervieweuse :

Ouais, c'est délicat. Et puis, pour toi, qu'est-ce qui facilite... enfin, ou t'as encore quelque chose à dire par rapport... ?

Enseignant 1 :

Non, c'est tout bon.

Intervieweuse :

Ok, qu'est-ce qui facilite la mise en place de pratiques plus inclusives dans tes cours ?

Enseignant 1 :

Je dirais, en fait, que c'est de répondre, peut-être, justement, vu que je donne la parole aux élèves pour savoir ce qu'ils veulent faire. Du coup, si je fais un sport qui est soi-disant typé pour un genre, bah en fait, le fait que je dise que c'est leur choix à eux, à la classe de manière générale, je trouve que ça facilite déjà la mise en place. Parce que du coup, bah typiquement, moi, j'ai une classe où, ben, au début, c'était pas du tout chaud sur cette séquence de danse, pyramides humaines. En fait, je leur ai dit : « Ben voilà, sur les vingt votes, il y a cinq fois qu'est sortie la danse. Je vous offre en plus la possibilité de faire des pyramides humaines à côté, parce que je sais que certaines personnes sont mal à l'aise avec ça. Alors voilà. »

Et puis, en fait, ben du coup, ça, ça facilite pour moi, dans le sens où, ben, ils disent : « Ah bah c'est vrai que, la semaine passée, on a eu du foot parce que, moi, je l'ai demandé. Donc là, ça, on respecte la parole de quelqu'un d'autre. » Donc, en fait, je vais peut-être plus m'investir que si c'était imposé par le prof.

Intervieweuse :

Ouais, ouais, c'est bien de les ramener à... c'était leur décision à eux, non ? Comme un accord avec la classe.

Enseignant 1 :

Ouais, et puis après, ben, j'essaye aussi, par exemple, dans ce genre de séquence, ou même, par exemple, dans une séquence de foot, d'offrir aussi des moments peut-être plus agréables, qui correspondent plus aux envies de chacun. Donc là, par exemple, ben, je l'ai fait, c'est vachement autonome. Puis il y a un groupe, par exemple, qui avait fini une partie, puis qui pensait qu'il avait envie de plus se défouler. Ben, j'avais réservé un espace, par exemple, pour faire du basket pendant quinze minutes. Puis ils avaient une sorte d'échappatoire.

Ou, au foot, par exemple, ben, je sais que, des fois, j'aime bien finir par un truc... enfin, un jeu de balle, parce que ça permet à ceux qui étaient moins... de s'exprimer différemment. Puis comme ça, ça leur montre aussi que j'accorde de l'importance à leurs envies ou besoins.

Intervieweuse :

Ouais, moi, c'est une très bonne solution, ouais. Et puis, pour toi, de quoi auraient besoin les enseignant-e-s d'EPS pour mieux aborder ces questions de genre dans leurs cours ?

Enseignant 1 :

Ben euh, c'est dur à dire. Je trouve qu'à la HEP, on voit déjà quand même pas mal de choses à ce niveau-là. Après, ça dépend aussi toujours, je trouve, de l'expérience que tu as vécue. Moi, j'ai fait toute ma scolarité avec la mixité, donc c'est plus simple aussi pour moi d'enseigner avec de la mixité. Je pense que si je venais d'un canton où j'avais été qu'avec des garçons, que tout d'un coup j'enseigne en classe mixte, c'était peut-être possible, plus difficile.

Donc je pense que ce qui est important, c'est qu'on en parle déjà pas mal pendant la HEP. Je pense que c'est important de pouvoir faire un stage où c'est mixte, si tu te destines à enseigner là où il y a de la mixité. Puis après, je pense que c'est pas mal de qualités de communication aussi, et ça, bah, tous les profs n'en ont pas forcément. Donc peut-être, bah, des formations continues aussi à ce niveau-là.

Mais je sais pas, je trouve que la, la, la communication permet de régler pas mal de conflits qui pourraient être de ce problème-là. Je te dis, moi, j'essaie souvent de discuter avec mes classes. J'essaie d'être

quelqu'un qui est accessible, comme ça, si quelqu'un a un problème, finalement, j'espère qu'il va venir m'en parler. Ouais.

Et puis ben ça, c'est un autre problème, mais peut-être à un autre échelon, c'est que finalement, si tu fixes des règles, donc par exemple on veut que, ben, y ait du respect dans la classe entre, peut-être pas forcément que les filles et les garçons, aussi entre tout le monde, ben il faut être capable d'appliquer des sanctions. Et puis ben moi, j'ai déjà exclu un garçon parce qu'il tenait des propos sexistes, mais c'est pas, c'est pas tout le monde qui agit de la manière suivante. Donc il faut aussi une uniformité dans les, dans les règles et dans les sanctions. Mais ça, tu en parles au colloque de branche, tu vois, donc que tout le monde te soutienne, effectivement. Ouais.

Mais je pense qu'on est bien formé à ce niveau-là, quand même. Enfin, je sais pas ce que, toi, t'en penses ?

Intervieweuse :

Euh oui, je suis assez d'accord. Moi, des fois, ce qui manque un peu, c'est un peu des solutions pratiques pour adapter. Je pense, peut-être plus aussi des fois en sport, parce que moi, je connais aussi peut-être moins ces sports-là, ou c'est pas ceux dans lesquels je me sens le plus à l'aise. Mais ouais, justement, pour éviter des règles un peu stigmatisantes comme ça, ben je trouve justement qu'une règle comme : ben, tout le monde tire une fois, ça, je trouve trop bien, tu vois. Et donc s'il y a d'autres règles, ou d'autres choses comme ça... Mais effectivement, je trouve qu'on a de la chance, qu'on a déjà pas mal... avec les FPS, ça offre pas mal d'idées et puis de possibilités pour après mettre en place.

Enseignant 1 :

Ouais, ok. Je pense que ce qui est important, c'est que, malgré le fait que si t'essayes de mettre une règle en place pour atténuer peut-être une différence de niveau entre garçons et filles, effectivement, il faut penser, et ça c'est très HEP, mais faut penser effectivement inclusivité, puis te dire : qu'est-ce qui va me permettre de mettre en place ces règles-là sans qu'il ait l'impression qu'elle est mise en place pour une partie de la classe ?

Par exemple, ben, je prends l'exemple du badminton. Moi, j'aime bien faire des matchs où les élèves peuvent prendre des jokers, ouais. Et puis, par exemple, tu peux décider de jouer contre ton adversaire qui est beaucoup plus fort que toi, mais tout d'un coup, tu l'obliges à jouer avec la mauvaise main. Ah ok, ouais. Et puis en fait, ça, ça... même, en fait, ça peut créer des matchs qui sont super drôles entre deux gars qui sont super forts, ou deux filles qui sont super fortes. Mais ça peut aussi permettre à quelqu'un de pas bon de prendre du plaisir contre quelqu'un qui est censé être beaucoup plus fort que lui. Puis l'autre va quand même s'amuser parce qu'en fait il y a un challenge d'être capable de gagner avec la mauvaise main, ouais.

Mais c'est vrai que ça, finalement, en fait, j'ai l'impression que c'est que l'expérience, les règles que tu peux trouver sur internet ou bien avec tes collègues, et puis voir si ça fonctionne dans la mise en application, ouais. Mais on revient sur l'inclusivité, c'est ça qui est marrant, alors que pendant toute ma HEP, j'ai trouvé ça stupide.

Intervieweuse :

Ouais, je pense que c'est une solution un peu à, à tout, quoi.

Enseignant 1 :

C'est ça. Mais après, d'un autre côté, ça justifie aussi le fait que t'acceptes que tes élèves restent tout le temps un peu pas bons, tu vois. Là, moi, j'ai eu quatre figures où, du coup, cet élève, ils t'ont fait croire tout d'un coup que c'était un génie parce qu'il avait réussi à gagner contre un bien meilleur avec la mauvaise main. Mais c'est pas du tout en question derrière, parce qu'alors qu'il était incapable de faire deux points quand il jouait avec sa bonne main.

Intervieweuse :

Ouais, même en secondaire II.

Enseignant 1 :

Ah ouais, alors complètement, ouais. Ok. La capacité d'amélioration, elle est très, très faible. Même au secondaire II, franchement, on en discute avec mes collègues qui sont assez jeunes, on fait des séquences de trois, quatre semaines, et au final, notamment, on les voit pas véritablement progresser. Et c'est juste que ça les intéresse pas de progresser, tu vois. Pourquoi il voudrait progresser en badminton alors qu'il est carrossier, tu vois ? Moi, c'est aussi ça, là, beaucoup de questions que j'ai, tu vois.

Intervieweuse :

Ouais, bon, après, y a toujours un peu l'importance de quand même pratiquer de l'activité physique pour la santé, puis que, du coup, c'est un moyen de ça.

Enseignant 1 :

Mais du coup, celui qui pratique déjà de l'activité physique en dehors, ben lui, il comprend pas pourquoi il doit être là. Ils m'ont demandé pourquoi ils pouvaient pas avoir une dispense de sport, vu qu'ils font déjà du sport à côté.

Intervieweuse :

Ouais, c'est dommage, ouais, ouais.

Enseignant 1 :

Mais après, c'est le problème. Moi, je te parle d'un problème qui est vachement lié à l'école, dans une école professionnelle, tu vois. Au lycée, ou bien dans une école du secondaire I, t'as pas ce genre de problème en général.

Intervieweuse :

Ouais, et puis bon, dans les écoles professionnelles, des fois, ils ont des métiers hyper physiques, et du coup...

Enseignant 1 :

Ben, d'un côté, ouais, ouais, ça pose des questions.

Intervieweuse :

Est-ce que toi, t'aimerais encore rajouter quelque chose, ou un thème qu'on a pas assez développé, ou comme ça ?

Enseignant 1 :

Non, je crois qu'on a déjà bien parlé. En tout cas, bonne chance pour analyser et tout ça.

Intervieweuse :

Très bien, ben merci beaucoup et merci encore pour ton temps.

## Annexe 4 : transcription entretien enseignante 2

---

### Transcription entretien enseignante 2

---

Intervieweuse :

L'objectif de cet entretien, c'est de mieux comprendre, à partir de ton expérience, ben, comment tu perçois les stéréotypes de genre en EPS, et puis comment tu les prends concrètement en compte dans tes cours. Et du coup, un peu pour commencer l'entretien, un peu avec une petite question qui amène sur le sujet : qu'est-ce qui te plaît dans l'enseignement de l'EPS ou du sport en classe mixte ?

Enseignante 2 :

Ben justement, la diversité des élèves dont on a à faire face, c'est-à-dire des gens qui ont des motivations un peu différentes, et puis aussi des interactions un peu différentes. Même si je t'avouerais qu'au gymnase, c'est encore quand même assez séparé. Il y a quelques classes, surtout en 3e année, dernière année, qui se mélangent vraiment, mais si, par exemple, on les laisse faire les équipes, on se rend compte que les filles vont avec les filles, les garçons avec les garçons, ou quand on fait des binômes, des choses comme ça. Donc il faut que nous, on pousse un peu pour qu'il y ait des interactions vraiment, et puis des échanges. Mais sinon, assez facilement, ils se mettent quand même entre genres.

Mais malgré tout, je trouve que c'est quand même assez riche, là. Surtout dans certaines classes qui s'entendent bien, où justement on voit qu'ils font pas de différence entre les garçons et les filles. Là, j'ai une classe, typiquement, que je vais avoir cet après-midi, et c'est vraiment la classe que je préfère. On fait du kinball, ok, j'ai fait une option de foot avec, une option unihockey, c'est plus ou moins les mêmes, et garçon ou fille, peu importe, tout le monde va au taquet. Et puis même les oppositions physiques, on va dire, là, ça se frotte, ça se bouscule un peu pareil, quoi. Il y a pas vraiment de différence. Donc ça, je trouve ça assez cool.

Mais quand même, la plupart du temps, sur ces classes mixtes, ce qu'il faut faire dans l'enseignement, c'est justement essayer de les orienter à se considérer à valeur égale et identique. Ce qui est pas facile, du point de vue des filles, de se considérer aussi importantes et aussi fortes que les garçons, et à l'inverse, les garçons qui ont toujours tendance à dénigrer un peu les filles dans leur objectif sportif.

Donc du coup, je trouve que c'est ça qui est assez intéressant comme enseignant. C'est d'essayer justement de faire attention à ça et de valoriser... notre but, c'est quand même de valoriser un maximum les filles et de les mettre dans des conditions de leur montrer qu'elles sont toutes aussi capables, peut-être pas sur la même dimension athlétique, mais en tout cas sur tout ce qui est travail technique, de faire la même chose que les garçons.

Intervieweuse :

Ouais, ouais, c'est une belle mentalité. Puis après, bah, elles, ça va aussi les pousser à plus avoir confiance en elles-mêmes, quoi.

Enseignante 2 :

Oui, oui, c'est sûr. Mais après, on se rend compte aussi que les clichés qu'on peut avoir se retrouvent quand même beaucoup. C'est-à-dire que c'est pas que des clichés, c'est aussi la réalité : des filles qui s'investissent pas des masses et qui font tout, en fait, pour rater au final, qui font aucun effort pour réussir. Donc, pour moi, qui font tout pour rater, pour vraiment asseoir un peu ces clichés que les filles, elles sont pas faites pour faire du sport, ou lancer une balle, ou des choses comme ça. Et ça, je trouve que c'est un travail qui est intéressant comme enseignant, de se dire : non, là, tu fais exprès, c'est pas possible. Donc d'essayer de s'éloigner de ces clichés, justement, mais de dire qu'elles participent aussi au fait qu'il y ait des clichés.

Intervieweuse :

Et puis du coup, donc, de manière générale, comment tu pourrais décrire la place des filles et des garçons dans tes cours ? Et puis ben, ouais, quelles sont les dynamiques entraînées par la mixité ? Il y a déjà une partie à laquelle tu as répondu, mais...

Enseignante 2 :

Ouais, comment moi, je la ressens, ou, ou comment c'est la réalité ?

Intervieweuse :

Comme toi, tu la vois dans tes cours.

Enseignante 2 :

Ouais, comme je la vois dans mes cours, ben ça, ça dépend un peu des cours et ça dépend surtout de quel sport on parle. C'est-à-dire que tout ce qui est sport de raquette, j'ai quand même l'impression que, bon, on a... c'est le sport le plus mixte, je dirais. Il y a tout autant de filles que de garçons qui choisissent de faire des sports de raquette, donc ça, on a vraiment une vraie mixité, avec quand même des garçons qui sont beaucoup plus compétiteurs que les filles.

Les filles, elles font du badminton pour pouvoir plus papoter et faire des petits échanges tranquilles, mais il y a moins cette notion de compétition. Les garçons, quand on les met à faire du badminton, ils cherchent vraiment à gagner, etcetera. Je trouve toujours cette notion de gagner et de compétition qui est beaucoup plus ancrée chez les garçons que chez les filles.

Après, les filles qui choisissent de venir sur des sports collectifs, comme justement unihoc, foot, etcetera, elles ont déjà un peu plus l'esprit de compétition. Donc, comme on fait des choix d'options et qu'on les oblige pas à faire les activités, ben on se retrouve souvent avec des filles qui ont déjà la dynamique demandée, on va dire, par le sport.

Et puis après, ben, on a des sports comme la salsa ou la danse, ou des sports qui sont plus connotés féminins, où on a quand même quelques garçons. Moi, j'ai un groupe de salsa avec une dizaine de garçons. Bah les filles sont beaucoup plus dynamiques et leaders dans ces sports-là. Elles sont plus à l'aise, mais voilà, elles se sentent un peu plus leaders. Mais il y a quand même très peu de sports où les filles sont leaders.

Moi, j'ai toujours l'impression que c'est quand même les garçons qui tirent l'activité physique par le haut, et pas forcément les filles, ou en tout cas dans la grande majorité. Y a quelques filles qui sont hyper investies, mais c'est quand même beaucoup moins présent que chez les garçons. Les garçons sont beaucoup plus majoritaires dans la dynamique de classe, on va dire.

Intervieweuse :

Et puis oui juste pour être sûr d'avoir bien compris du coup ouais dans ton gymnase ou t'enseigne c'est vraiment à chaque fois des des sports qui sont proposés c'est les élèves qui s'inscrivent aux options qui les intéressent le plus

Enseignante 2 :

Oui exactement.

Intervieweuse :

Ben, super intéressant. Et puis, est-ce que, des fois, t'as une situation où la mixité te semble plus simple, ou alors, au contraire, plus délicate à gérer ?

Enseignante 2 :

Sur les sports collectifs, il y a de la dimension athlétique qui rentre en jeu, ou vraiment de l'aisance, tu vois. Typiquement, le foot, si je me retrouve avec des footballeurs et footballeuses, il y a aucun problème.

On sait, parce que ça nous arrive aussi d'avoir des classes à quinzaine, tu vois, où on les a une semaine sur deux. Et là, par contre, c'est pas des options, c'est nous qui imposons les sports, donc on passe forcément par tous les sports. Et typiquement, avec ces classes-là, si je me retrouve avec des footballeurs et puis des filles qui sont pas du tout foot, bah je vais faire des oppositions mixtes, et je vais aussi faire

des oppositions garçons-garçons, filles-filles, pour que tout le monde se retrouve, à un moment donné, en termes de compétition, en termes d'engagement, etcetera, etcetera.

Donc on peut pas faire que de la mixité. Je trouve que si on veut que tout le monde soit tiré vers le haut et que tout le monde s'y retrouve, il faut que, de temps en temps aussi, on laisse les personnes qui sont plus à l'aise jouer entre eux, et puis les plus faibles jouer entre eux aussi, du coup.

Tu vois, par exemple, en volley, c'est pareil. Mais au-delà de la mixité, c'est plus des gens qui sont à l'aise dans le sport et d'autres moins. Et il s'avère que, dans certains sports, c'est quand même assez marqué : les garçons sont plus forts que les filles, ou en tout cas plus... avec cette dimension athlétique d'opposition, il peut y avoir des différences, tu vois, surtout à 17-18 ans.

Oui, ça peut être plus compliqué, mais je trouve pas que ce soit une vraie difficulté. Mais le sport... enfin voilà, la mixité dans le sport, ça permet de faire du sport mixte, et aussi du sport garçon-garçon, fille-fille, puisque finalement, dans ton organisation, tu peux aussi les faire jouer entre eux.

Intervieweuse :

Ouais, exactement. Et puis, comment tu pourrais décrire le climat qui est en place dans tes cours de sport ?

Enseignante 2 :

Ben, j'essaie de mettre un maximum de bonne humeur et d'engagement. J'avoue que je suis assez militaire comme prof aussi, donc il faut s'engager. Après, réussir, pas réussir, c'est pas forcément la grande priorité, mais l'engagement, que ce soit l'engagement physique et l'engagement technique, est important. C'est-à-dire qu'il faut au moins essayer, s'impliquer. Et donc du coup, bah ça crée forcément... si la majorité s'implique et puis il y en a deux-trois qui, qui, qui tirent au flanc un peu derrière, bah forcément, eux vont raccrocher le wagon, ou on va vite assez les stigmatiser en disant : tu fais rien. Et c'est pas une question de réussite ou pas, c'est ce que je leur dis. Je dis : ok, tu arrives pas pour l'instant, mais si tu n'essaies pas, tu vas pas y arriver. Et puis surtout, si tu fais rien, l'heure et demie va sembler quand même super longue, donc autant s'engager, autant que ça serve à quelque chose. Donc voilà, il y a un climat où j'essaie de mettre le maximum de bonne humeur, mais si certains veulent pas participer, là, ça, c'est plus compliqué pour eux, on va le dire. J'essaie d'être assez strict là-dessus.

Intervieweuse :

Ouais, mais comme t'as dit, ça permet d'avoir une bonne majorité.

Enseignante 2 :

Oui, oui, c'est ça, ouais. C'est une bonne majorité. Puis en fait, quand la majorité s'engage vraiment à fond, les autres sont un peu obligés de suivre. Donc c'est un peu l'objectif, ouais.

Intervieweuse :

Et puis, comment tu fonctionnes pour former les groupes, de manière générale ?

Enseignante 2 :

Euh, j'essaie de varier un maximum dans la séance. C'est-à-dire que souvent, je les laisse se mettre avec qui ils veulent au début, voilà, échanger, par exemple si on est en badminton, se mettre comme ils veulent. Et après, de manière très aléatoire, il y a toute une ligne qui bouge pas, et puis l'autre ligne qui décale d'un cran. Donc du coup, forcément, on fait plein d'exercices techniques avec des gens complètement différents.

Et puis après, quand il s'agit de faire les équipes, souvent, je commence par dire groupes mixtes. Et puis après, je dis, bah voilà... Souvent, je fais quand même changer d'équipe, de coéquipiers, tout le temps. C'est-à-dire qu'ils commencent en groupes mixtes, et puis après je dis : ok, on change de partenaire, on change d'adversaires. Et je finis souvent par : vous jouez avec qui vous voulez, contre qui vous voulez. Et souvent, comme ça, ouais.

Intervieweuse :

Ouais, c'est cool, comme ça, ça dynamise bien les leçons.

Enseignante 2 :

Ouais, ouais, exactement, ouais. On joue avec des personnes différentes, on se mélange, on joue pas toujours avec les gens qu'on connaît. Et puis, ouais, ça permet un peu de mieux se connaître, et puis d'être plus tolérant aussi les uns avec les autres. C'est-à-dire qu'on peut se retrouver avec vraiment de très faibles, et puis devoir les tirer vers le haut, et puis après plutôt avec des plus forts. Parce que sinon, en fait, les bons se mettent ensemble, les moins bons se mettent ensemble, et puis finalement, bah voilà, les bons s'amuse ensemble, mais les mauvais, si on prend du volley par exemple, ben ils touchent pas une balle et il se passe rien.

Donc, de aussi forcer... mais c'est eux qui fuient aussi les bons, c'est-à-dire qu'ils vont essayer de se mettre entre mauvais, parce que comme ça, ils sont pas trop stigmatisés non plus. Donc moi, en fait, j'impose, voilà. Ça peut être soit je dis : une équipe mixte. Après, ce que je peux aussi faire, c'est par exemple définir moi, dans ma tête, qui sont les huit meilleurs. Et puis j'en ai un sur chaque terrain, qui sont les huit moins bons, un sur chaque terrain avec les meilleurs. Et puis après, je dis, une fois que j'ai mis ces deux-là, je dis : ok, maintenant vous complétez les équipes, et puis comme vous voulez. Donc comme ça, ils ont un peu l'impression de choisir, mais moi, j'ai quand même choisi les deux premiers, un bon, un mauvais. Et puis comme ça, j'essaie d'équilibrer au maximum.

Voilà. Après, les classes que je connais parfaitement, ben je, je, je fais carrément les équipes, voilà. Typiquement, les classes que j'ai réunies, ok foot, que je connais par cœur, j'en ai une trentaine, mais voilà, je fais moi les équipes. J'essaie de changer à chaque fois pour équilibrer au maximum, quoi. Et puis...

Intervieweuse :

Mais quand tu fais la technique de un bon, un... une... un élève plus en difficulté, ils remarquent pas, les élèves, ou bien ils ont déjà remarqué ? Puis il y a une situation un peu où ils ont dit... enfin, ils ont fait une remarque par rapport à ça ?

Enseignante 2 :

Ça, par contre, ce que, ce qu'on a déjà fait, c'est faire un tournoi, euh, tu vois, ce qu'on appelle Ligue des champions et puis Europa League, où tu dis : ok, vous faites un tournoi pour finir, là, entre bons et entre moins bons, mais sauf qu'on le dit pas comme ça. Il y a une fois, en fait, on a envoyé dans une salle un certain nombre d'équipes, dans l'autre salle un certain nombre d'équipes, et là, il y a des filles qui sont venues nous dire : « Ouais, mais c'est lamentable, on nous avait mises dans le groupe des nuls. » J'ai dit : « Mais pas du tout. » J'ai dit : « On veut que tout le monde joue à son niveau. »

Donc quand tu le remarques, c'est un peu compliqué, ouais, de dire : ben voilà, on est séparés entre bons et mauvais. Ça s'assume pas. Mais après, l'idée, c'est aussi d'expliquer qu'on fait pas ça pour les stigmatiser, mais c'est plus pour que chacun joue aussi à son niveau, au moins un peu. Et comme on leur a dit, on a fait ça 30 minutes sur, sur 6 fois 1 heure, bon... Mais, mais je trouve aussi que c'est bien de pointer du doigt que, ben voilà, dans la vie, il y en a qui sont meilleurs que d'autres dans certains domaines, et de leur expliquer que c'est pas leur personne qui est meilleure, c'est qu'ils sont meilleurs au volley, c'est tout.

Et de dire : « Bah ouais, vous avez mis parce qu'on est moins bons. » Je dis : « Bah oui, ouais. » « Mais c'est hyper salop ce que vous dites. » Je dis : « Bah non, c'est réaliste, c'est, c'est voilà. » Je dis : « Mais ça veut pas dire qu'à la prochaine option, tu feras partie des moins bons. Et si c'était le cas, c'est pas grave, ça veut pas dire que t'es une moins bonne personne. » Il y avait juste à dire que là, ben, t'as des choses à travailler en badminton ou en volley.

Mais aussi, je trouve, pointer la réalité du niveau, et pas faire croire à tout le monde que tout le monde est, est, est du même niveau, parce que c'est utopique, et dans la vie, c'est pas comme ça non plus, donc...

Intervieweuse :

Ouais, c'est un bon apprentissage aussi.

Enseignante 2 :

Et puis après, on va pas leur annoncer : « Les nuls, vous allez là-bas, et les bons, vous allez là. » Mais voilà, en fait, on a annoncé rien du tout. On a dit : « Vous allez dans une salle, vous allez dans l'autre. » Ils en ont conclu ce qu'ils ont pensé. C'est bien, au moins, de s'en rendre compte.

Intervieweuse :

Et puis, comment tu choisis les élèves que tu sollicites pour démontrer, ou pour répondre, ou pour prendre certains rôles ?

Enseignante 2 :

Alors, j'essaie de faire attention d'alterner, de pas toujours prendre les... Alors, j'essaie quand même d'identifier celui qui sera capable de faire la démo avec moi, que ce soit un garçon ou une fille, peu importe. Et puis j'essaie de changer, que ce soit pas toujours le même. Et sur des choses très simples, ben, je vais prendre des gens qui sont pas forcément très bons, mais qui vont quand même être capables de le faire. Et puis si c'est un petit peu plus compliqué, ben voilà, je vais assez identifier la personne qui est capable de le faire. Mais après, garçon, fille, ça, j'essaie de faire quand même attention d'alterner, de pas toujours mettre en avant les filles ou les garçons. Donc je fais assez attention à ça.

Intervieweuse :

Ok, bah merci beaucoup. Et puis, pour un peu plus creuser aussi cette thématique, bah comment tu veilles à la manière dont tu distribues la parole, l'attention, puis aussi la manière de transmettre les feedbacks ?

Enseignante 2 :

Euh, ils ont pas trop la parole en groupe, ou alors à la fin, si je pose deux-trois questions, euh, mais souvent c'est plus quand même des feedbacks individuels ou un feedback collectif, comme ça, mais de ma part. Et puis, s'ils ont des questions, ils lèvent la main, mais c'est pas... j'ai pas beaucoup d'interrogations.

Après, c'est plus dans mes cours de théorie du sport ou des choses comme ça, où là, c'est clair que les garçons prennent beaucoup plus de place que les filles, je trouve, en classe, pour poser des questions, pour s'imposer, mais voilà. Après, je trouve ça délicat aussi d'interroger, parce que c'est un peu les mettre mal à l'aise, donc c'est plus : je laisse la parole assez libre. Et puis, dans l'interaction un pour un, les filles sont tout aussi à l'aise, donc...

Et après, les feedbacks, c'est plutôt individuel. Ou alors, si vraiment tout le monde fait un peu la même erreur, là, c'est un feedback vraiment collectif, où je dis : stop, ok, j'ai vu quelques erreurs. Mais je pointe pas du doigt, enfin je dis pas un tel, un tel, un tel. En fait, c'est la majorité : vous faites ça, il faut corriger comme ci, comme ça. Et puis après, sinon, c'est plutôt du feedback individuel.

Intervieweuse :

Et puis, quelle place tu donnes aux rôles sociaux dans tes cours, pour un peu développer des capacités transversales ? Par exemple, une personne qui doit observer, un coach, un arbitre... Alors, si vous faites de la danse, qui, une fois, est chorégraphe, ou d'un coup ils doivent être public ou juges ? Est-ce que, des fois, tu utilises ça ? Et puis, si oui, comment ?

Enseignante 2 :

Ouais, typiquement, là, en danse, où je leur ai laissé... On fait salsa portoricaine, puis le dernier cours, en général, je leur laisse chercher des choses sur internet, ou des pas qu'ils aiment bien, et puis montrer aux autres, en fait. Et puis chaque groupe doit passer pour montrer un pas aux autres. Donc ça, c'est assez collectif, on va dire, tout le monde participe un peu, et ils jouent le rôle de chorégraphe pour expliquer aux autres ce qu'il faut faire.

Et puis après, bah voilà, forcément, dans l'arbitrage, c'est aussi... ou même tout simplement être gardien de but, ou enfin, c'est voilà, très alterné. Et souvent, je dis : ok, là, c'est un garçon, maintenant c'est une fille, ou c'est à votre équipe, ou c'est... J'essaie de laisser libre, et puis quand je vois que c'est systématiquement des garçons qui se proposent et qui font, bah voilà, j'essaie d'orienter en disant : ok, maintenant, je veux une fille à l'arbitrage.

Et puis ouais, sur le coaching, que je fais pas mal, c'est observer quand je donne des feedbacks techniques. C'est dire : ok, maintenant, vous observez vos copains, et puis copains-copines, et puis ce qui va, ce qui va pas, vous corrigez. Et ça, assez... c'est toujours assez groupe, voilà. Je fais ça de manière groupée, c'est pas vraiment une personne qui le fait, donc c'est plus en binôme. Ils le font entre eux, quoi.

Intervieweuse :

Ok, et puis comment tu réagis si tu observes, d'un coup, une inégalité ou une remarque sexiste, homophobe ou stéréotypée qui apparaît dans un de tes cours ?

Enseignante 2 :

Bon, ça, c'est direct conversation. Enfin voilà, déjà, je remets à l'ordre tout le monde en disant qu'on utilise pas seulement ça dans mes cours, et si possible dans la vie, mais en tout cas pas dans les cours. Et puis voilà, j'ai tendance à remettre en place peut-être un petit peu trop violemment, c'est-à-dire stigmatiser, et puis peut-être remballer directement la personne qui l'a dit, peut-être pas de manière très intelligente de ma part, mais ça m'énerve tellement que je vais plutôt enfoncer le gars qui a parlé de manière sexiste ou homophobe.

Et après, avoir une conversation pour... voilà. Là, il faudrait que j'aie un peu plus profond, c'est-à-dire que je passe assez vite dessus. C'est-à-dire que je le remballer et puis je dis : ça, ça se dit pas, tout court, encore moins au gymnase, encore moins dans mon cours. Après, c'est vrai que je pense qu'il faudrait aller un petit peu plus profond dans la conversation, en disant : ok, pourquoi tu dis ça ? Qu'est-ce qui te fait penser ça ? Etcetera, etcetera. Mais je sais pas si c'est toujours très constructif.

C'est-à-dire que déjà, en tout cas, de montrer que c'est pas autorisé dans mon cours, c'est une première étape, qu'on va dire, que ce soit pour les filles, pour les gars, pour les homosexuels, pour les personnes de couleur ou n'importe quoi. Montrer que, dans ma classe, ça va pas se passer, quoi.

Intervieweuse :

Ouais, c'est la base du respect.

Enseignante 2 :

Exactement, oui, oui, c'est ça, ouais. Et puis que, que, que, qu'on peut pas se comporter comme ça. Mais c'est vrai que là, ma compagne a eu sa formation contre l'homophobie, et qui a donné un peu plus de clés. Je trouve que ce serait bien que tout le monde puisse la suivre, et puis qu'on puisse avoir un petit peu plus de, de matière aussi pour, pour remballer un peu ces propos, même si on en a quand même pas beaucoup, hein. Enfin, moi, ça m'est très peu arrivé. Ou alors, c'est plutôt, en fait, c'est un, un langage qu'ils utilisent sans savoir, nous, sans pouvoir estimer correctement la portée de leurs mots, en fait. Mais bon, c'est ça qui est problématique, hein.

Intervieweuse :

Ouais, puis il y a souvent des mots qui sont utilisés, et puis ils se rendent pas compte, en fait. Mais ouais.

Enseignante 2 :

Oui, oui, c'est ça, et on est potes.

Intervieweuse :

Ouais, et puis quand tu prépares tes cours, à quoi tu fais attention pour rendre les situations d'apprentissage inclusives pour tous et toutes, mais sans renforcer des stéréotypes ni stigmatiser certains ?

Enseignante 2 :

Bon, j'essaie toujours de faire des exercices de base que tout le monde va réussir, donc tout le monde devrait réussir, et puis après chercher un peu le défi pour certains. Et nous, on se rend compte quand même qu'on a un niveau, je trouve, qui est quand même assez homogène dans les activités. C'est-à-dire que, en tout cas, y a pas une énorme maîtrise technique dans les domaines. Il y en a qui vont dominer parce que physiquement ils vont dominer, mais moi, je suis quand même assez axé sur la technique. Du

coup, ça, la construction des cours, elle englobe quand même pas mal de monde, parce que techniquement ils sont quand même pas très forts, à moins qu'ils en fassent, le sport, en dehors. Mais c'est de plus en plus rare, ceux qui font autre chose que du fitness et pas grand-chose d'autre, donc c'est moins original.

Donc du coup, surtout sur ce qui est, ouais, activités vraiment sportives qui demandent de la technique, je trouve que la séance, elle a pas tant besoin d'être individualisée. Je trouve que, sur quelque chose de groupe, après, quitte à proposer quelques défis ou améliorations techniques pour les plus forts, et puis s'adapter un peu aux plus faibles en changeant de ballon, en changeant de balle, en... enfin voilà, en agrandissant le terrain, en réduisant le terrain, etcetera, des choses comme ça. Mais ouais, dans l'ensemble, c'est quand même une belle moyenne de, de, de, d'élèves qui ont à peu près le même niveau.

Intervieweuse :

Et puis, est-ce que t'as un exemple de, de, de défi que tu mets en place pour ceux qui ont un peu plus de facilité, du coup, ou qui pratiquent le sport en dehors ?

Enseignante 2 :

Ça m'est arrivé, au tennis, d'avoir vraiment un très bon joueur de tennis. Et jouer au tennis, tennis, je vais demander de jouer avec l'autre main, sans que l'autre s'en rende compte qu'il avait joué avec la mauvaise main. Ou justement, on met des défis au volley, d'essayer de faire un maximum d'échanges en construction complète, par exemple trois touches, et puis en collaboration avec l'équipe d'en face, alors que les autres, ils vont réussir à en faire une de construction, et puis bloquer après.

Donc c'est plus des défis comme ça, un peu chiffrés, ou voilà, changer de main. Ou alors, voilà, typiquement, des bons basketteurs, je vais plutôt leur demander que, eux, ils aient pas le droit de tirer, mais l'objectif, c'est que chaque personne de son équipe ait réussi à marquer. Enfin voilà, des choses comme ça. Ou s'il tire, il tire avec la mauvaise main aussi, travailler sur des choses un peu différentes, quoi.

Intervieweuse :

Ouais, qui leur permettent aussi un peu de se développer encore.

Enseignante 2 :

Ouais, c'est ça, ils se développent, eux, ils se mettent un peu plus au niveau des autres.

Intervieweuse :

Comment tu penses les critères de réussite et d'évaluation, bah, dans un contexte mixte, et puis, de nouveau, sans que les aménagements soient perçus comme stigmatisants ?

Enseignante 2 :

Bah nous, on évalue pas, il y a pas d'évaluation chez nous, donc je sais pas trop, donc...

Intervieweuse :

Donc, au terme de la séquence, il n'y a pas d'évaluation, même pas à titre indicatif. Ok. Donc, on peut un peu oublier cette question. On passe à la suivante.

Et dans tes cours, à quel moment, ou dans quelle situation, ben, il y a des stéréotypes de genre qui apparaissent ?

Enseignante 2 :

C'est dans l'engagement. Bon, déjà, d'entrée de jeu, nous, on commence toujours par trois minutes de course dans nos cours, et sur ces trois minutes de course, la première chose qu'on doit demander aux filles, c'est de s'attacher les cheveux. J'ai envie de dire, voilà, elles ont pas envie de transpirer, elles ont pas envie de s'attacher les cheveux parce qu'elles viennent de se les lisser. Donc ça, c'est vraiment un stéréotype, mais qui, finalement, est assez réaliste.

Les garçons, on doit leur dire d'attacher leurs chaussures parce qu'ils ont les chaussures complètement détachées, voilà. Après, ce qu'on voit, bah c'est comme je t'ai dit tout à l'heure, c'est plutôt en termes d'engagement. Il y a quand même, en général, très peu de gars qui s'engagent pas du tout, et les élèves

qui s'engagent peu, majoritairement, c'est les filles, ouais, qui soufflent, qui regardent l'heure, qui, qui, qui essaient d'en faire le moins possible, de se cacher aussi pour en faire le moins possible. C'est plutôt quand même les filles.

Après, voilà, on essaye de les faire s'engager, mais c'est vrai que, si on doit rester sur ces stéréotypes-là, les garçons s'engagent quand même plus que les filles. Et puis après, dans les choix de sport, comme je t'ai dit, quand même, sur les choix de sports collectifs, on a quand même plus de garçons que de filles. Donc ça, c'est... le reste, c'est plutôt assez mixte, mais ça, c'est quand même un stéréotype : en danse, on a plus de filles, et en sports co, on a plus de gars. Le reste, assez mixte, en vrai.

Intervieweuse :

Et ben ouais, ça rejoint un peu ce que tu viens de dire. Mais du coup, ben, comme on a discuté avant, selon toi, il existe un peu des activités qui sont davantage perçues comme féminines et masculines ? Et puis, dans ton expérience, ben, comment ces représentations, elles influencent la manière dont les élèves entrent dans l'activité et la pratiquent ?

Enseignante 2 :

L'activité et la pratique, bah clairement, si, si je prends quand on fait des options, bah ils choisissent l'activité dans laquelle ils vont, donc forcément, a priori, on a des gens qui sont motivés par l'activité parce qu'ils ont choisi d'être là. Donc on a un peu moins ce problème de : j'ai choisi cette activité et je suis un garçon, je m'engage ; je suis une fille, je m'engage pas parce que c'est un sport de garçons, parce qu'elles ont choisi d'être là.

Après, si on prend ce qu'on fait, nous, en heures traditionnelles, c'est-à-dire on a toute la classe une semaine sur deux et on fait un sport différent imposé, donc là, c'est pas eux qui ont choisi, là on se retrouve avec... je sais qu'on est plusieurs profs à enseigner la danse ou la salsa, et on l'impose à nos classes en trad, et finalement ça se passe bien. C'est vrai que les garçons, au début, ils sont là : « Ah non, on fait pas », puis finalement ils se rendent compte que ça va très bien, particulièrement si on fait de la salsa, qui est plus une danse mixte aussi, donc du coup ça peut être un peu mieux. Mais finalement, alors voilà, ils râlent, ils disent que ça leur plaît pas, mais finalement on se rend compte que, dans l'engagement, dans la pratique, ça se passe bien.

Et puis après, si on fait du foot ou du basket, bah là, dans l'ensemble, je veux dire, ça se passe bien. Il peut y avoir là des filles qui s'engagent pas parce que voilà, elles vont rester plantées au milieu du terrain, et puis on nous passe jamais la balle, mais on veut pas la balle non plus. C'est plus problématique, justement, parce que, ben voilà, c'est un sport de garçon, donc je veux pas trop m'investir. C'est plus dans ce sens-là.

Donc on en a, mais je trouve quand même qu'au gymnase, c'est un petit peu moins problématique et un peu moins stigmatisé, sport de garçons, sports de filles. Surtout avec les générations qui arrivent, qui sont quand même, en majorité, avec la volonté de pas trop genrer les choses. Je trouve que, voilà, c'est quand même de moins en moins présent. Mais voilà, je trouve encore une fois qu'il y a plus de problèmes d'engagement chez des filles que chez les garçons.

Intervieweuse :

Ouais, et puis par exemple, par rapport à l'exemple d'avant, où t'as une fille au milieu du terrain de foot qui est assez passive, est-ce que toi, t'as des outils pour pallier, justement, à ce manque d'engagement ?

Enseignante 2 :

Ah, ça passe d'abord par la discussion, parce que c'est vrai que dire : voilà, t'es obligée de toucher le ballon, etcetera... Le, le, le mieux, c'est de réduire au maximum les effectifs, de faire du deux contre deux, ou du... voilà. Si tu fais du deux contre deux, par exemple, en foot, sur un tout petit terrain, bah si elle s'engage pas, il se passe rien. Donc c'est plus ça, essayer de faire.

Et après, dans le jeu, si on arrive au maximum en cinq contre cinq et qu'elle participe pas, bah souvent je lui dis : bah écoute, comme tu participes pas, bah autant que t'ailles dans les buts, parce que de toute façon... Et puis bah ça, en général, ça plaît pas trop, parce qu'elle veut pas aller dans les buts. Donc c'est essayer de la pousser, elle. Et puis après, passer par l'obligation de : tout le monde doit toucher la balle avant qu'on puisse marquer. Donc c'est s'engager, là. Ou définir des zones en disant : bah ça, c'est ta zone, tout ce qui se passe par là, tu dois intervenir, et voilà.

Après, on peut aussi... d'avoir plein de remèdes magiques... si la fille a pas envie de s'engager, elle a pas envie de s'engager, donc... Et puis nous, pour le coup, l'avantage, c'est que, si elle fait rien et qu'au bout de quatre fois tu lui as dit de s'engager, t'as essayé de mettre en place des choses et qu'elle fait toujours rien, bah on peut lui dire de prendre ses affaires et de partir. En secondaire II, tu peux mettre à la porte et dire : bon ben finalement, t'as envie de rien faire. C'est comme si un prof de maths te donnait des exercices, t'as pas envie de les faire, ben il te met dehors. Nous, c'est pareil. Donc... mais c'est un peu en dernier recours, on essaie quand même pas de... ça arrive rarement.

Intervieweuse :

Et puis, par rapport aux garçons, du coup, qui râlent au début de la salsa, puis qu'après ils s'engagent plus, est-ce que c'est juste à force de faire qu'ils changent, ou bien aussi, là, une petite discussion ?

Enseignante 2 :

Ouais, bah y a la discussion de se dire, en tout cas, quand on fait ça et qu'on impose un sport, en fait, ils le font une fois dans l'année. Et donc on leur dit aussi : bah voilà, il y a des sports pour tout le monde, y en a qui préfèrent danser, y en a qui préfèrent grimper, y en a qui préfèrent faire du foot. Donc on a fait du foot la semaine dernière, ça t'a plu, là, bah ça va plaire à plus d'autres gens. Mais l'idée, c'est de découvrir, et puis peut-être que ça va te plaire, peut-être que ça va pas te plaire, mais c'est pas grave. Mais quoi qu'il arrive, on va s'engager, parce que, bah, si on fait du foot et que toi, t'adores faire du foot, et que la moitié s'engage pas parce qu'ils aiment pas ça, ça va pas te plaire non plus.

Donc c'est plus essayer d'aller dans ce sens-là, en disant que chacun fait un pas vers les autres en s'impliquant dans chaque activité pour que ce soit le mieux possible. Ouais, c'est plutôt essayer de présenter la chose comme ça. Et puis, au final, ça se passe bien quand on fait du yoga, quand on fait de la salsa. Voilà, les garçons, au final, ils râlent sur le moment, mais voilà.

En général, on fait un programme, maintenant, de plus en plus. Là, on fait un programme qu'on leur renvoie à l'avance, donc ils savent chaque semaine ce qu'ils vont faire. Donc ils ont bien anticipé qu'ils allaient faire la salsa, ils l'ont digéré, ils le font.

Intervieweuse :

Oui, c'est bien, comme ça, ils n'ont pas la surprise.

Enseignante 2 :

Oui, oui, mais c'est vrai qu'on s'est rendu compte que, à chaque fois qu'on annonçait un peu en surprise : bon, bah voilà, aujourd'hui on va faire ça, aujourd'hui on va faire ça, on passe toujours par cinq minutes de gens qui râlent et qui veulent pas le faire. Alors que là, avec le programme, ma foi, ils arrivent toujours en disant : « Vous êtes sûrs qu'on va faire ça ? » Je dis : « Oui, oui. » Et puis voilà, on passe à autre chose. Et puis ils l'ont digéré avant, et ça aide vraiment.

Intervieweuse :

Et puis, bah du coup, quels effets les stéréotypes de genre peuvent-ils avoir sur la participation des élèves, leur motivation, leur sentiment de compétence, leur estime de soi aussi, le rapport au regard des autres ?

Enseignante 2 :

Bah là, c'est plus... je trouve que les filles qu'on récupère au gymnase ont quand même un retard de, de, de coordination par rapport aux garçons. Je trouve que c'est assez flagrant, surtout sur tout ce qui est lancer, attraper, déplacer, etc. Moi, je trouve que c'est assez hallucinant et qu'en fait c'est tellement ancré que, que c'est difficile pour nous, à 16, 17, 18 ans, de changer les choses.

Et donc, du coup, c'est vrai qu'on se retrouve avec des filles qui se sentent, la plupart du temps, ce que je t'ai dit, il y a certaines classes où c'est pas du tout le cas, mais dans la majorité, qui se sentent un peu inférieures aux garçons, qui disent : « Bah de toute façon, c'est des garçons, on va jamais y arriver. » Ça m'est arrivé avec des classes de dire : « Ok, on fait les filles comme les garçons en balle au camp », et elles me regardent en disant : « Mais c'est impossible. » J'y vais, quoi. Pourtant, lancer et attraper une balle, on est capables de le faire.

Et puis y a des classes où, justement, les filles, elles sont hyper contentes de jouer avec les garçons, parce que c'est des filles qui sont sportives, qui sont engagées, qui ont aussi lancé, attrapé quand elles étaient petites, et puis du coup ça se passe bien. Et puis il y a d'autres fois où, bah, c'est une catastrophe, parce que, parce que ben voilà, par principe, les filles savent pas lancer, quoi. Mais ça, ça, ça me dépasse un peu.

Donc du coup, je trouve quand même qu'il y a une telle différence de, de, de coordination et de bases que, que je trouve ça normal que les filles se sentent inférieures. C'est souvent le cas. Et je trouve que, bah voilà, dans certains sports, elles arrivent à rattraper, parce que les garçons, ils sont bons, mais ils sont bons physiquement, mais pas techniquement. Donc les sports, voilà, comme le volley typiquement, je trouve que les filles, elles arrivent assez bien à s'en sortir si elles s'impliquent vraiment dans le travail technique. Ça progresse assez vite, mine de rien.

Mais après, sur des choses comme le, le badminton, où elles savent pas lancer une balle, bah du coup elles savent pas jouer au badminton non plus, parce que ça implique quand même de savoir faire un dégagement, de savoir, voilà... Sur de la coordination, je trouve que c'est, c'est compliqué. Et, et je trouve dommage. Et je trouve quand même que c'est hyper marqué en Suisse par rapport à, moi, à la formation française que j'ai reçue. J'ai quand même l'impression que les sports collectifs, et puis les sports de balle, de lancer, attraper, courir, etc., c'est quand même plus développé, typiquement, en France qu'en Suisse.

En Suisse, je trouve que c'est très marqué et très genré, que bah ma foi, la fille, elle sait pas lancer de balle, c'est pas grave. Moi, je trouve pas ça grave.

Intervieweuse :

Ouais, ben ouais, ça, faudrait déjà aller modifier ça en primaire.

Enseignante 2 :

Ah ouais, c'est ça, ouais. Mais ça vient, en fait, tout vient de la formation du, du bas, parce que nous, finalement, on récupère des gens presque formés, alors soi-disant. Enfin, t'as vu la formation de secondaire II à la HEP, où on te dit : on fait plus de technique, on fait plus que de la tactique. Mais c'est complètement faux. Il y a des gens qui ont jamais enseigné en secondaire II qui peuvent dire des âneries pareilles, parce que nous, on se rend compte que, techniquement, les élèves, ils sont pas bons, donc il faut qu'ils travaillent, justement. Et on fait quasiment que de la technique. Après, bien sûr, on fait du jeu et de l'application, mais on est obligés de passer par énormément de technique.

Intervieweuse :

Ouais, ouais, c'est la base, après, pour essayer des choses plus complexes.

Enseignante 2 :

Ah non, mais ça, c'est clair, ouais, c'est clair. Donc on essaye, hein, au maximum. Et ben, comme tu dis, la mixité dans les sports permet aussi de travailler et de faire travailler tout le monde. Mais voilà, comme on a dit, les garçons prennent quand même plus de place que les filles dans les cours de sport.

Intervieweuse :

Ouais, et puis par rapport au regard des autres, est-ce que t'as remarqué quelque chose en EPS ?

Enseignante 2 :

Le regard des uns sur les autres, tu dis ?

Intervieweuse :

Ouais.

Enseignante 2 :

Non mais, comme j'ai dit, en première année, il y a que peu de mélange. On a l'impression qu'il faut qu'ils soient le plus éloignés les uns des autres, les filles des garçons. Petit à petit, en fait, le fait justement d'avoir de la mixité, et puis de devoir échanger, et que nous, on impose une certaine mixité dans ce qu'on fait, soit de manière voulue, soit comme on fait des tournus aléatoires, ben forcément, des fois,

on se retrouve avec une fille, des fois avec un gars, des fois deux filles, des fois deux gars. Et moi, j'essaie de faire un maximum de choses de manière aléatoire, où on décale, et puis enfin forcément tu te retrouves à ça.

Il y a quand même pas beaucoup de jugements, je trouve, donc ça, c'est pas mal. Et voilà, sur l'autoévaluation, quand nous, on leur dit, par exemple, si je fais des montantes-descendantes en ping-pong, je leur dis : placez-vous sur la table en fonction de votre niveau, mettez-vous sur la table plus forte ou moins forte, si c'est vous qui devez estimer où vous allez être pour commencer la montante-descendante. C'est quand même assez flagrant qu'il y a peu de filles qui vont se mettre, même s'il y en a qui se débrouillent bien, elles auront de la peine à se mettre sur l'étape forte. Et les garçons, ils auront plus de mal à se mettre sur la dernière table aussi, même s'ils sont complètement nuls. Donc ils ont une autoévaluation qui est quand même beaucoup plus élevée chez les garçons que chez les filles.

Intervieweuse :

Ouais, et puis est-ce que, selon toi, les stéréotypes de genre peuvent aussi se glisser, des fois, dans les interactions entre les enseignants et les élèves ? Puis est-ce que tu peux me donner certains exemples ?

Enseignante 2 :

Alors, c'est pas forcément les enseignantes. Quand on était au camp de surf, là, donc ça a fait rire mortel, t'as un, un, un prof de surf qui a dit : « Bon allez les garçons, on part prendre les, les, les vagues au fond, et vous, les maillons faibles, les trois filles, vous restez dans les mousses. Donc là, bon, ce qui nous a fait beaucoup rire, tellement c'était énorme.

Mais voilà, après, des stéréotypes, on essaie de pas en avoir. En tout cas, là, de tous les collègues que j'ai ici, je, je vois pas vraiment de, de collègues qui diraient : « Les filles font ça, les garçons font ça », ou « les bons, les nuls », et puis c'est les filles d'un côté, les garçons de l'autre.

Après, assez naturellement, quand on, on dit : « On fait une Ligue des champions et une Ligue des moins champions », on se retrouve quand même avec une majorité de garçons dans la Ligue des champions et une majorité de filles dans la Ligue des moins champions. Mais pas parce que nous, on l'a décidé, mais parce qu'en fait, soit en montante-descendante c'est arrivé comme ça, soit ils s'autoévaluent. Enfin voilà, c'est plus comme ça.

Mais on essaie quand même de pas trop avoir ce genre de stéréotypes. Et dans nos choix de, de, de pratiques, dans notre manière de gérer aussi les pratiques qu'on impose, on essaie de varier un maximum nos pratiques pour que tout le monde s'y retrouve et qu'on n'essaie pas de dire : « Les filles, vous venez faire de la danse avec moi, et les garçons, vous irez faire du foot. » C'est pas ça. Au contraire, on essaie de, de, de combattre un peu ce stéréotype.

Même si, forcément, on, on est confrontés à ça, c'est sûr que c'est complètement faux de dire qu'il n'y a pas de stéréotypes de genre. Il y en a, et, et ça se vérifie sur le terrain. Mais on essaie de les combattre au maximum.

Intervieweuse :

Et puis, toi, comment tu t'es sensibilisé à ces questions de genre en lien avec le sport ?

Enseignante 2 :

Aussi, euh, bah forcément en lisant des choses, d'autres lectures sur le genre à l'école, des trucs comme ça. Mais après, plus dans ma pratique à moi, c'est-à-dire que moi, je voulais pas être moins bonne que les garçons dans ma manière de faire, et je sais que je suis tout à fait capable que des garçons de réussir des choses. Donc c'est plus de dire : on en est capable.

Donc j'ai pas de but... enfin, j'ai jamais voulu me dire : je vais être la meilleure des filles. C'est : je vais être la meilleure, tout court, ou réussir le mieux possible, sans forcément me dire qu'il y a des sports qui sont faits pour moi, d'autres pas pour moi, en tout cas pour des filles, pour des garçons. Donc à partir du moment où moi, j'ai grandi comme ça, bah ça me paraît essentiel de transmettre ça aux gens. C'est-à-dire que, bah voilà, même si on se dit qu'il y a des sports pour des filles, des sports pour des garçons, c'est complètement faux, tout le monde est capable de faire n'importe quel sport.

Après, forcément, au niveau athlétique, les garçons ont plus de facilité que les filles, mais en tout cas, dans tout ce qu'on propose, nous, au gymnase, tout le monde est capable de tout faire, et qu'il y a pas

de sport garçon, sport fille. Et ça, on l'annonce bien quand on fait les choix d'options, on dit que c'est ouvert à tout le monde, les garçons comme les filles, c'est pas du tout genré. Il faut essayer de faire... D'ailleurs, quand ma collègue, elle propose de la danse, il y a du hip-hop, il y a du contemporain, il y a de la salsa, c'est très varié, justement, pour attirer un maximum de monde et dire : c'est pas que du modern jazz orienté pour les filles, c'est vraiment pour tout le monde, quoi. Ça peut être breakdance, et ben ça peut être un peu de tout. Donc on essaye vraiment d'attirer et de combattre ça. Et moi, dans la manière de faire, c'est plus par mon éducation que j'ai été sensibilisée à ça.

Intervieweuse :

Et qu'est-ce qui facilite la mise en place de pratiques plus inclusives dans les cours ?

Enseignante 2 :

Bah, le fait que les... nous, ce qu'on propose, ce soit hyper varié. Les trucs... s'il y avait que trois sports, ce serait plus compliqué. Nous, on a tellement de sports, on peut faire une vingtaine de sports différents. Donc je trouve que ça, ça, ça permet d'être le plus inclusif possible. C'est-à-dire que tout le monde va se retrouver quelque part, forcément, dans les choix qu'on fait, les gens vont s'y retrouver et vont se retrouver. À moins d'être vraiment complètement handicapé sportif, il y a quand même au moins une pratique dans l'année où, où, où tu vas maîtriser quelque chose. Donc je trouve que c'est inclusif dans ce sens-là, dans la variété de ce qu'on propose.

Intervieweuse :

Et puis, de quoi les enseignants et les enseignantes auraient besoin pour mieux aborder ces questions de genre ?

Enseignante 2 :

Bon, moi, je trouve qu'ils devraient avoir une formation en primaire, et je trouve qu'on devrait mettre des profs de sport en primaire pour que la formation sportive, elle soit identique pour les garçons et pour les filles dès le plus jeune âge, et que les filles reçoivent exactement la même formation, que ce soit à l'école.

Et puis après, pour moi, c'est aussi une éducation à la maison. C'est-à-dire qu'à la maison, dire aussi, dès tout petits, les filles, elles sont pas obligées d'avoir des poupées et les garçons des ballons, ça peut être l'inverse aussi. Et le fait de, dès tout petit, avoir la coordination, avoir des parents, ou un, des oncles, tantes, peu importe, des gens qui font faire un peu des activités sportives et de coordination identiques. Et je pense que si les filles, elles reçoivent exactement la même formation en termes de coordination, arrivées au gymnase, on aurait pas autant de différences. Si, bah voilà, c'est pas forcément plus indiqué aux garçons qu'aux filles de lancer et attraper une balle, un frisbee, enfin, ces choses-là, des choses basiques, que les filles les pratiquent tout autant que les garçons.

Mais pour moi, ça, ça part du tout petit. Nous, arrivés au gymnase, on essaie de combattre ça, mais c'est déjà un peu trop tard.

Intervieweuse :

Ouais, ouais, vous essayez de rattraper comme vous pouvez, quoi.

Enseignante 2 :

Ouais, on essaie de rattraper le retard comme on peut, mais c'est, c'est très, très ancré quand même.

Intervieweuse :

Et puis bah, du coup, on arrive à la fin de l'entretien. Est-ce que toi, t'aimerais encore rajouter quelque chose sur un sujet qu'on n'a pas pu approfondir suffisamment ?

Enseignante 2 :

Euh non, pas forcément. Je crois qu'on a quand même pas mal balayé le truc. Oui... ben non, comme ça, je vois pas. Si j'ai un truc qui me vient, je te redis.

Intervieweuse :

Trop cool, et ben merci infiniment pour ton temps, ça va énormément m'aider.

Enseignante 2 :  
Écoute, merci à toi.

Intervieweuse :  
Si ça t'intéresse, je pourrais te l'envoyer après, quand j'aurai terminé mon travail, si t'en as envie.

Enseignante 2 :  
Ouais, à fond, avec, avec plaisir.

## Annexe 5 : transcription entretien enseignant 3

---

### Transcription entretien enseignant 3

---

Intervieweuse :

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à l'entretien. L'objectif, c'est de mieux comprendre ta perception des stéréotypes de genre dans tes cours d'EPS, puis qu'est-ce que tu mets concrètement en place. Et puis, puis voilà... Ben, pour commencer l'entretien, ben, qu'est-ce qui te plaît dans l'enseignement de l'EPS dans le contexte mixte ?

Enseignant 3 :

Dans le contexte mixte, il y a différentes choses. Bah, le fait d'avoir... voilà, c'est, pour nous, une prescription institutionnelle, donc on n'a pas trop le choix. C'est-à-dire qu'au début, quand j'ai commencé, on avait effectivement des classes séparées filles-garçons, puis gentiment, en fait, le facteur horaire nous a dit que c'était aussi plus important, lui, pour établir des horaires, de mélanger les classes. On ne s'est jamais opposé, en fait, à cette mixité. On trouve qu'elle est effectivement enrichissante parce qu'elle permet, effectivement, bah, aux deux sexes de pouvoir profiter des avantages et les inconvénients, mais voilà, des richesses, ben, des, des, des deux genres.

Puis moi, je trouve que c'est, c'est, c'est totalement profitable. Voilà, je vais pas partir... Je pense que ce serait un sujet que tu vas aborder, mais dans les activités dites genrées, bah voilà, je dirais que, dans les activités de création, bah, les filles amènent quelque chose, effectivement, de plus personnel, de plus intime, bah, de plus créatif. Et puis elles peuvent profiter aussi de, ben, l'engouement ou de l'engagement des garçons dans les sports collectifs, et inversement. Je trouve, en fait, qu'il y a tout à gagner d'enseigner en classes mixtes.

Intervieweuse :

Très bien. Ben merci beaucoup. Puis comment tu pourrais décrire, de manière générale, la place des filles et des garçons dans les cours d'EPS, puis quelles dynamiques ça engendre ?

Enseignant 3 :

De manière générale, j'ai l'impression... alors c'est l'impression, hein... mais quand même d'une séparation, ou d'une distinction, au niveau de l'engagement, de la motivation. Donc les garçons ont tendance à prendre un peu plus de place dans les cours d'éducation physique. Alors c'est souvent pas forcément à bon escient, et des fois c'est à mauvais escient, non. Plutôt, on perturbe, on est moins à l'écoute, on est moins, moins dociles.

Tandis que les filles sont plutôt, effectivement, un peu en retrait. Voilà, c'est une impression, un peu en retrait, mais aussi plus à l'écoute, plus sensibles, effectivement, aux consignes et au respect de ce que tu veux dire, de ce que tu as mis en place. Voilà, ça, c'est peut-être une des grandes différences d'un point de vue de la motivation intrinsèque des élèves en cours d'EPS.

Intervieweuse :

Et puis, est-ce qu'il y a des situations où la mixité est plus simple ou plus délicate à gérer ?

Enseignant 3 :

Non, il me semble pas qu'il y ait des situations particulières où c'est plus compliqué de gérer la mixité, ou pas. Même selon les pratiques sportives que tu enseignes, bah j'ai l'impression, en fait, que la mixité, là, ouais... les problèmes en lien avec la mixité, s'ils existent, restent les mêmes, sont identiques, quels que soient les sports que tu enseignes : des sports co, des agrès, de la natation. Alors j'ai pas l'impression d'avoir affaire à des situations particulières, ou rendues compliquées, ou plus compliquées, par le fait que j'enseigne dans des classes mixtes.

Intervieweuse :

Ouais, ok, ouais, très bien. Si tu parlais justement avant de sports un peu plus, enfin, perçus comme genrés, comment t'as l'impression que ces représentations, elles influencent la participation des élèves, et comment ils entrent dans l'activité et la pratique ?

Enseignant 3 :

Alors voilà, bah typiquement, moi, c'est un discours que je ne tiens pas. Je, je pars du principe qu'il n'y a pas d'activités sportives dites genrées. C'est un discours que je tiens auprès de mes élèves, c'est-à-dire que, lorsqu'on fait des activités de création, ou des activités en lien avec la gymnastique artistique ou aux agrès, je coupe court, en fait, à toutes les velléités des élèves qui viendraient me dire : « Ça, c'est des activités pour les filles », « ça, c'est pour les garçons ». Je coupe là-dedans.

Donc voilà, pour moi, c'est, c'est, c'est un discours où les activités genrées ne font pas partie de mon discours, ça, c'est clair. Puis après, ben, concrètement, ce que je remarque aussi, c'est que, même si tu tiens ce discours-là, t'as l'impression qu'en amont, dans l'éducation des, des, des jeunes gens, c'est un discours qui est tenu à un moment donné, au niveau de l'éducation, soit sociale, soit, voilà, au niveau de l'éducation aussi parentale, qu'il existe, en fait, des sports dits genrés.

C'est-à-dire que, la plupart du temps, les réflexions qui sont amenées en cours d'EPS, ben, proviennent d'ancrages qui ne viennent pas, en tout cas, de l'éducation physique, en tout cas pas de ma part. Peut-être que ça vient, effectivement, peut-être d'avant, du cycle précédent, ou alors que c'est inscrit, en fait, dans des espèces de gènes éducatifs de la famille, où la fille fera du patinage, ou de la gymnastique artistique, ou fera de la natation, et que les garçons peuvent se confronter aux autres garçons dans des sports collectifs.

J'ai l'impression que c'est plus les élèves qui amènent, en fait, ces, ces stéréotypes de genre que des choses qui sont véhiculées par le corps enseignant. En tout cas, moi, j'essaie de ne pas véhiculer ce genre de stéréotypes. J'ai l'impression, en fait, que ces stéréotypes existent quand même, mais qu'ils sont, en fait, inhérents à l'éducation des, des jeunes, encore actuellement.

Intervieweuse :

Et puis, dans tes cours, à quel moment tu vois ces stéréotypes de genre apparaître ?

Enseignant 3 :

Ben, typiquement, dans les, dans les, dans les activités ou les pratiques sportives que l'on pourrait dire genrées, ouais. Voilà, c'est lorsqu'on travaille en expression corporelle, lorsqu'on travaille en gymnastique. On aura systématiquement, en fait, des garçons qui vont dire, ou soit mettre les pieds au mur, soit dire : voilà, « mais on y arrive pas parce qu'on est pas souples », « on y arrive pas parce que c'est fait pour les filles », simplement parce qu'on n'aime pas. Mais quand on n'aime pas, ça veut pas dire que c'est l'activité en soi, ou le fait qu'elle soit genrée ou pas, qui pose problème. C'est plus les liens qu'on a avec cette activité-là. Donc c'est plutôt, effectivement, de ce point de vue-là.

Et puis j'ai souvent quand même des remarques plus de la part des garçons, qui, qui, qui estiment devoir pratiquer des activités qui ne sont pas faites pour eux, que de la part des filles lorsqu'on va plutôt pratiquer des activités de type sports collectifs. Quand on pratique des sports collectifs, j'ai rarement des, des, des, des situations ou des cas où des filles, bah, émettent le fait que c'est une activité qui est pas faite pour elles.

Puis je pense que la société a aussi évolué dans ce sens-là, puisque de plus en plus t'as des sports collectifs qui sont ouverts aussi aux filles, si je prends le foot, par exemple. Puis ça, ça entre, on vient aussi gentiment le voir dans, dans, dans l'enseignement de l'éducation physique. Ça veut pas dire que la motivation est la même, voilà, mais il y a pas de, de, de sentiment d'automotivation et de non-motivation parce que la discipline est soi-disant plus genrée masculine ou féminine, en tout cas pour les filles.

Intervieweuse :

Ouais, tu remarques plutôt ça chez les garçons ?

Enseignant 3 :

Ouais plutôt chez les garçons ouais les commentaires que j'ai ou les remarques que je peux avoir sont plutôt en lien avec les garçons et rarement avec les filles

Intervieweuse :

Et puis, ben sinon, quels effets les stéréotypes de genre peuvent avoir sur la participation des élèves, comme on vient d'en parler, mais aussi, par exemple, sur la motivation, le sentiment de compétence, aussi par rapport au regard des autres ?

Enseignant 3 :

Alors là, je pense encore à... alors je pense, je pense à plusieurs thématiques, en soi. C'est-à-dire que, pour moi, le sentiment de capacité, bah, dépend effectivement beaucoup de l'activité, pour moi, qu'elle soit genrée ou pas. C'est-à-dire que j'ai aussi des élèves qui font montre de plus de compétences, ou montrent des difficultés, pas parce que l'activité dispensée, enseignée, est une activité dite genrée ou pourrait être genrée, mais simplement parce que les élèves éprouvent des difficultés en lien avec cette activité, en lien avec le, le problème du corps. Voilà. Mais ça, c'est un premier aspect.

Deuxième aspect, pour la motivation, là, effectivement, je peux voir, ou je pourrais constater, chez les garçons notamment, un manque de motivation flagrant parce qu'on pratique une activité dite genrée, ou une activité plutôt de création ou artistique. Là où ça peut affecter tout de suite la motivation, parce que les élèves n'ont pas forcément le sens, ou ne voient pas forcément l'intérêt à pratiquer ce genre d'activité pour eux.

Ça dépend aussi concrètement, ben, en fait, de quelles attentes ces élèves ont par rapport à nos disciplines. Moi, j'enseigne l'éducation physique, et puis, pour les élèves, ou pour les étudiants, ben, le sport est plutôt aussi peut-être un moment pour se défouler et pratiquer, voilà. On va pas forcément apprendre des choses. Et puis la dernière question, c'était...

Intervieweuse :

C'est par rapport au regard des autres.

Enseignant 3 :

Ouais, voilà. Ça, c'est pas forcément non plus en lien avec les activités dites genrées. J'ai l'impression que les élèves aussi, par moments, ont du mal à entrer dans l'activité parce que le regard des autres peut interférer, puisqu'on est mal à l'aise, en fait, de se produire devant d'autres, de se produire ou de produire des, des, des... ou faire des productions qui sont pas, qui sont pas léchées, qui sont pas extraordinaires. Le fait de se soumettre au regard des autres, là, peut poser problème en termes de motivation, en termes d'intérêt, en termes d'appropriation de l'activité. Mais je pense pas que c'est forcément en lien avec le... Alors je pense que, dans une activité dite genrée, dans laquelle je pense, de un, ne pas être à l'aise, de deux, ne pas avoir de compétences, et, de trois, éprouver des difficultés, ben, ça va mettre encore plus en délicatesse si, en plus, je dois produire devant, ben, d'autres personnes, que ça soit mes camarades de même genre ou devant le sexe opposé. Ouais, ça, ça peut renforcer peut-être cette problématique. Mais pour moi, en fait, le regard, ce, ce, se produire devant les autres, reste une problématique aussi en EPS, quelle que soit la discipline enseignée.

Intervieweuse :

Et puis, par rapport à l'estime de soi, mais peut-être aussi globalement par rapport à l'EPS, pas forcément aux activités genrées ?

Enseignant 3 :

Ouais, ben ça, ça dépend beaucoup, en fait, de ce que tu fais. Là, ben voilà, tu me connais, tu sais que, voilà, je pratique aussi l'approche par compétences. Mais ça change aussi concrètement, là, au niveau de l'estime de soi, puisque lorsque tu sors concrètement de tous les paramètres performateurs, et que tu vas en fait aussi évaluer ou mettre en avant des caractères de maîtrise, voilà, qu'ils soient techniques, ou de maîtrise stratégique ou tactique, tu t'éloignes un petit peu, en fait, de cette problématique de dire : je suis, je suis pas capable.

Voilà, déjà, est-ce qu'on parle de capacité ? Est-ce que je ne suis pas capable parce que je ne suis pas compétent ? Je pars du principe que tous les élèves sont compétents. C'est à nous d'aller chercher cette compétence. Après, des élèves sont moins capables que d'autres, c'est-à-dire que les habiletés motrices fines sont moins développées chez certains. Donc l'estime de soi, elle dépend aussi concrètement de cette capacité à produire des habiletés motrices fines, mais aussi à devenir compétent.

Oui, je pense que tu peux devenir compétent à travers les rôles sociaux aussi, ou à travers la collaboration dans des travaux de groupe, à travers des discussions, à travers les échanges. En fait, on forme des gens à devenir effectivement citoyens et compétents. Et puis je pense que, pour les élèves, à travers l'approche par compétences, on peut annihiler un petit peu ce, ce sentiment de baisse d'estime de soi.

Moi, je pense que c'est, c'est souvent en lien avec l'aspect performateur, en lien avec le sport. Voilà, lorsque tu peux leur donner autre chose, voilà, ou leur donner autre chose, ou faire en sorte que les élèves soient actifs différemment durant une leçon, ben tu vas aussi mettre en avant d'autres compétences, qui sont peut-être plus sociales, qui sont peut-être pas davantage motrices. Donc voilà, l'idée, c'est d'aller un petit peu chercher tout le monde, proposer aux élèves des activités qui leur demandent de maîtriser les différentes ressources.

Intervieweuse :

Ouais, puis comme ça, ils pourront aussi se sentir plus valorisés, et tout dépend... On va en reparler plus tard. Et puis, si, d'un coup, tu entends une remarque stéréotypée, ou bien sexiste ou homophobe, comment, toi, tu vas réagir et gérer cette situation ?

Enseignant 3 :

Je coupe court, c'est-à-dire que j'interviens, je ne laisse pas ce genre de discours. Alors moi, ça m'arrive encore de temps en temps de, de, de tenir des propos... je veux pas dire sexistes, mais voilà, quand je sens que je fourche, ou d'un coup que, voilà, il y a un propos qui sort trop facilement, bah je rectifie très, très rapidement derrière, voilà. Mais j'essaie de pas laisser libre cours à ce genre de propos, à ce genre d'attitude. Pour moi, je n'admets pas ça dans mes cours, tout simplement.

Que ça soit... alors si c'est des propos sexistes, voilà, du genre : « c'est pas pour nous, c'est pour les filles », j'essaie d'entrer en discussion, et j'essaie aussi de provoquer le débat et provoquer la discussion. Voilà, typiquement, si on prend la gymnastique aux agrès, ben c'est clair que peut-être que les filles ont plus de souplesse innée, mais la souplesse, ça se travaille. Si on vous disait aujourd'hui : vous avez tous envie d'apprendre le grand écart, en six mois, on peut tous arriver au grand écart. Mais c'est pas un problème de féminin ou masculin. Donc on peut la travailler.

Après, voilà, si vous avez pas de souplesse, ou moins de souplesse, vous pouvez compenser par autre chose. Vous avez peut-être un peu plus de force, donc ça peut être aussi des engins qui vont mettre en avant plus le caractère, ou le paramètre, de force, et moins le paramètre souplesse. Donc vous pouvez tenir une équerre, par exemple, faire une équerre aux barres parallèles, au sol, ce que des filles auront peut-être plus de difficultés à faire à cause du manque de force. Tout le monde peut trouver, quelque part, son compte. Donc voilà.

Mais c'est... après, lorsque j'entends des propos discriminatoires, sexistes, homophobes, là, j'interviens aussi tout de suite.

Intervieweuse :

Ouais, parfait. Et puis t'as aussi évoqué ça avant, mais des fois, ben, il y a aussi des stéréotypes qui se glissent dans les interactions entre élèves et enseignant·e·s. Puis est-ce que tu pourrais m'en citer, ou bien toi, qu'est-ce que t'en as remarqué chez toi ou chez tes collègues ?

Enseignant 3 :

Voilà, j'entends... mais pour moi, ces stéréotypes sont liés aussi aux sports dits genrés. Mais ces stéréotypes sont aussi amenés ou véhiculés... Moi, j'essaie de pas les véhiculer, ou j'essaie de les, de les abolir. La plupart du temps, ces stéréotypes sont véhiculés par les élèves eux-mêmes, soit de manière totalement inconsciente, soit de manière consciente et assumée. Donc voilà.

Mais ce sera en lien, effectivement, souvent, ben, avec l'activité. Voilà, les agrès, la danse, c'est pas fait pour les garçons, c'est les filles qui dansent. Voilà, c'est ce genre de propos que j'entends, ou que les

élèves peuvent véhiculer, ou tentent de véhiculer, par des propos qui, pour moi, n'ont rien à faire en éducation physique.

Mais sinon, j'entends pas de, de, de propos sexistes, discriminatoires, voilà. Après, quel que soit... que ça soit discriminatoire sur le genre, sur l'appartenance culturelle, sociale, religieuse, ce que tu veux, voilà, on fait partie d'une société où on est censés accepter tout le monde tel qu'il est.

Intervieweuse :

Très bien. Maintenant, on va un peu plus passer à certains aspects pratiques, mais comment tu pourrais décrire le climat que t'as en classe d'EPS ?

Enseignant 3 :

Ben, je trouve que c'est un climat qui est, qui est, voilà, j'entends, qui est basé sur le respect, sur la bienveillance, sur, bah, sur le travail aussi. Voilà, j'entends, chez moi, les, les élèves, j'ai envie qu'ils travaillent. J'ai envie qu'ils prennent du plaisir aussi par le travail fourni, mais aussi par l'apprentissage réalisé.

Et puis je suis pas non plus un défenseur du sport-plaisir, c'est-à-dire du zapping, ou juste faire du sport pour se dépenser. Voilà, j'enseigne une discipline qui est, ben, qui devrait être reconnue au même titre que les autres, mais toujours dans une ambiance, voilà, dans une ambiance, ben, parfois sérieuse, selon l'activité qu'on fait, ou s'il y a un risque particulier, si je prends les agrès. Mais voilà, ça peut passer parfois, effectivement, par une ambiance un peu plus décontractée, ou bien aussi par le fait d'interagir avec les élèves, les intégrer aussi dans mon enseignement, dans le déroulement de la leçon.

C'est-à-dire aller les chercher, leur donner des problèmes à résoudre, ou des situations plus complexes à résoudre, à partager avec eux, et puis partager aussi entre eux, pour qu'ils trouvent, en fait, des solutions. Je suis pas le dépositaire du savoir, ou la personne qui détient la solution pour arriver à ce que je demande. Donc là, y a peut-être différentes solutions, et puis de centrer ça dans un climat de travail décontracté.

Après, je te cache pas que cette année, le climat est compliqué avec certaines classes parce qu'on fait... ouais, y a beaucoup d'absentéisme. J'ai... voilà, quand tu te retrouves avec des tas de 3e année où systématiquement t'en as que cinq ou sept... Après, j'ai essayé de faire en sorte que le climat... et que, quelque part, j'en veux pas aux élèves qui ne sont pas là. Quelque part, moi, voilà, la classe est là, et je considère qu'on est tous là avec bienveillance. Mais ça t'empêche concrètement de travailler, ouais. C'est des climats un petit peu particuliers.

Après, je laisse jamais, en fait, le climat se détériorer, et je préfère partir au clash, puis poser des choses sur la table, plutôt que de laisser un climat délétère.

Intervieweuse :

Ouais, totalement. Et puis, ouais, t'évoquais après que t'essayais de solliciter pas mal les élèves. Comment tu les sollicites aussi pour les démonstrations, pour distribuer la parole ?

Enseignant 3 :

Alors ça aussi, par les démonstrations, ou concrètement dans des situations où, voilà, tu poses une situation de jeu, par exemple construire le volley en trois touches, ou un modèle avec un blocage ou pas de blocage. Mais à un moment donné, c'est-à-dire que je crée des groupes de travail, je regarde un petit peu, je prends un peu de recul sur comment les élèves s'approprient la tâche demandée. Puis, à un moment donné, ben je regroupe : comment vous, vous avez réalisé ? Est-ce que vous pouvez proposer quelque chose à un autre groupe pour trouver peut-être une solution ? Ok, ben maintenant, on essaie tous cette solution-là. On essaie un petit peu, on revient, on remet en commun, on repartage des expériences.

L'idée, en fait, c'est de pouvoir faire en sorte que les élèves deviennent acteurs de leurs propres apprentissages, et puis pas que ça soit moi qui impose la manière de faire techniquement parfaite. Voilà, typiquement au badminton, ben je corrige de moins en moins les prises de raquette. Par contre, je vais partir plutôt sur les aspects stratégiques : mettre l'adversaire loin du volant, varier les coups, longs, courts. À un moment donné, je vais leur montrer, ou leur faire comprendre, que la prise de raquette va poser problème pour certains gestes. Soit on la modifie, soit on adapte, en fait, sa manière de jouer.

Typiquement, en volley aussi, lorsqu'un élève fait une manchette techniquement pas correcte, c'est-à-dire que la prise des mains est fautive, par exemple, tu mets tes mains comme il faut, puis c'est comme ça que ça se passe, sinon... sauf que, par l'efficacité derrière, elle est garantie. C'est-à-dire que l'élève s'est approprié ce geste pour en faire quelque chose de, de, bah, d'effectif et d'efficace. Puis je vais pas forcément... après, voilà. Mais c'est à travers des discussions, à travers les résolutions de problèmes. À un moment donné, c'est les élèves qui, eux-mêmes, doivent trouver des solutions et les proposer aux autres. Donc ça, un petit peu, c'est comme ça que j'interviens, ou que je fais intervenir les élèves dans le cadre des leçons.

Intervieweuse :

Et puis, comment tu choisis les personnes qui vont démontrer ?

Enseignant 3 :

Alors, ça dépend, ouais. Ça dépend concrètement. Si j'ai besoin d'avoir la démonstration parfaite, ben je vais sélectionner, entre guillemets, les élèves qui me semblent les plus aguerris, et puis à même de faire comprendre, en une ou deux séquences, ben, ce qu'on attend, ou ce que la tâche définit, ou ce qu'on attend de l'exercice.

Par contre, par moments, je vais chercher aussi des élèves plus en difficulté pour, voilà, montrer concrètement. Pour des prises en agrès, par exemple, je préfère montrer une prise en agrès d'assurance sur un élève qui éprouve des difficultés plutôt que sur quelqu'un qui maîtrise parfaitement le mouvement. L'idée, c'est de pouvoir après illustrer concrètement, ben, l'importance de la prise, l'importance du mouvement.

Donc, ben voilà, j'essaie aussi de varier un petit peu les personnes que je choisis, aussi parce que, quelque part, les choisir, c'est aussi les valoriser, les mettre en avant. Donc voilà, je travaille pas forcément qu'avec les élèves qui se débrouillent le mieux. Je vais aussi chercher ceux qui ont un peu plus de difficultés.

Ou, par moments, voilà, lorsque je travaille sur les sports co, par exemple en volley, si j'identifie qu'il y a un groupe qui est un petit peu en avance, ben je vais leur proposer, en fait, d'entraîner la prochaine forme pendant quelques minutes, pendant que les autres étaient sur la première forme. À un moment donné, ben je demande à ce groupe-là de démontrer l'exercice suivant, plutôt que moi, de nouveau, me mettre en scène. Ils démontrent ce qu'ils ont entraîné pendant deux minutes, ouais, ils vont présenter aux camarades. Et s'ils se ratent, c'est pas grave, je suis là aussi pour dire concrètement : non, ça a fonctionné avant, je sais qu'ils y arrivent, on se concentre. Et puis voilà, c'est, c'est un petit peu comme ça que je travaille un petit peu avec les, avec les élèves au niveau des démonstrations.

Intervieweuse :

Et puis, quand tu procèdes au niveau des feedbacks, comment tu distribues aussi ton attention pendant les cours ?

Enseignant 3 :

Considérant, c'est-à-dire que le feedback peut se faire... Je pars pas forcément du principe que le feed... ouais, que le retour se fait forcément en fin de tâche pour changer, pour passer d'une tâche à l'autre. Donc voilà, j'interviens plutôt par régulation. Par moments, ça m'arrive de laisser faire. Là, je définis la tâche, puis je laisse, en fait, les élèves s'approprier cette tâche, l'expérimenter, peut-être la dénaturer, c'est-à-dire faire totalement autre chose que ce qui était prévu. Ça peut être que mes consignes n'étaient pas claires.

Après un certain moment d'expérimentation, revenir, puis mettre en commun, puis faire évoluer la tâche. Je suis plutôt partisan d'un enseignement avec peu de tâches, mais qu'on répète souvent, puis qu'on fait progresser vers ce qu'on attend, en incluant les élèves, plutôt qu'un partisan de beaucoup de tâches, et puis on passe d'une tâche à l'autre, même si c'est des tâches progressives. À un moment donné, je pars du principe qu'on a tous vécu ça : une suite méthodologique, ben tout le monde reste à la tâche 1, ensuite à la tâche 2, t'en as la moitié qui réussissent. Tu fais quoi avec les autres ? Tu les amènes à la tâche 3 ? Donc, à un moment donné, ben je travaille plutôt, effectivement, par besoins, en créant des groupes de niveaux, en créant des groupes forcément hétérogènes pour que tout le monde puisse profiter des forces des autres. Donc voilà. Mais je suis pas forcément partisan du feedback de fin de tâche qui va me

permettre de dire ce qui fonctionne, ce qui fonctionne pas, ou ce qui fonctionne pas encore. Alors j'agis plutôt par... c'est les étudiant·e·s qui font, en fait, à eux d'identifier ce qui fonctionne, ce qui a bien fonctionné, ce qui fonctionne pas encore. Puis concrètement, si on a le temps d'y travailler, bon, on y revient, puis on essaie de trouver une solution. Si on n'a pas le temps, ben on y reviendra la semaine suivante, plutôt que moi d'arriver avec un regard extérieur et puis de dire : ok, ça, ça va, ça va, ça va, ça va pas, ça va pas, ça va pas, passez à autre chose.

Donc voilà, plutôt dans la régulation plutôt que dans le feedback tel qu'on le connaît. Après, voilà, je travaille aussi avec les outils numériques sur les activités. Donc on travaille aussi avec l'observation par les pairs. C'est aussi des élèves qui donnent les feedbacks ou les retours à ceux qui ont travaillé. Voilà, avec le numérique, bah soit par un feedback de départ de l'élève avec l'iPad, soit par un vidéo-delay qui permet effectivement aux élèves d'avoir tout de suite un feedback. Mais souvent, ces feedbacks sont soutenus soit par des fiches d'observation, par des critères d'observation, voilà, une fois que vous arrivez derrière le truc : qu'est-ce que je dois regarder ? C'est pas simplement... c'est pas l'outil en lui-même qui suffit comme outil de feedback.

Intervieweuse :

Et du coup, quelle place tu donnes à ces rôles sociaux pour développer des compétences transversales ?

Enseignant 3 :

Bah voilà, j'essaie le plus possible de travailler par approche par compétences, donc par projets complexes. Après, c'est clair que, sur une année, j'ai six notes, j'ai en tout cas quatre projets, quatre formes de pratiques scolaires. Et puis, ben, dans ces formes de pratiques scolaires-là, pratiquement chaque fois, il y a un ou plusieurs rôles sociaux qui doivent être endossés par les élèves.

Donc ça peut être celui de juge, celui d'évaluateur, celui d'observateur. Mais aussi dans les interventions, dans les séances d'apprentissage. C'est-à-dire que j'attends pas juste l'évaluation finale pour faire jouer ce rôle de juge-observateur aux élèves. Donc ils sont déjà introduits dans les leçons elles-mêmes.

Donc voilà, pour moi, c'est une place importante. C'est-à-dire que c'est par le recueil de traces des élèves que moi, je vais pouvoir mettre la note au final. Alors voilà, la plupart du temps, c'est basé sur un sentiment de confiance, hein, j'en fais totalement confiance. Et puis ben, j'essaie de prendre du recul, d'observer, de valider aussi ce que font les observateurs, ceux qui sont en difficulté, de les aider, ou de créer des binômes d'observation. De me dire : je sais que lui ou elle a un peu plus de mal, alors je le mets avec quelqu'un qui a compris le, le, le processus. Puis après, ben ça, c'est à ceux qui travaillent ensemble de trouver des solutions.

Intervieweuse :

Ouais, du coup, comment tu construis, tu formes les groupes, les groupes de FPS, ou les groupes de travail de manière générale ?

Enseignant 3 :

Alors, les groupes, ça dépend de ce dont j'ai besoin, ouais. C'est-à-dire que, si je veux travailler sur... bah typiquement, au volley, j'ai envie d'identifier ou de créer des équipes homogènes entre elles pour avoir un tournoi qui soit le plus équitable possible, ben je vais faire une évaluation diagnostique qui va permettre un peu de définir le niveau de chacune et chacun, puis ensuite de pouvoir reformer les équipes pour créer des équipes qui soient effectivement... Je laisse pas forcément l'entière liberté à l'affinitaire, donc soit c'est moi qui impose les équipes.

Donc voilà, parce que j'ai besoin, en fait, d'avoir un tournoi où les matchs seront équilibrés. Soit, effectivement, ben je peux aussi, par exemple, pour le badminton, j'ai différentes manières aussi. Si j'ai pas les élèves qu'il faut pour avoir exactement le même nombre de joueurs dans chaque équipe, de niveaux différents, pour que les équipes soient homogènes, ben je peux créer, effectivement, après, un tournoi avec des poules de niveau : un club A, un club B. Le club A est composé de deux ou trois équipes, le club B de même. Et après, c'est des équipes de ligue A qui se rencontrent. Donc ça permet de pouvoir se faire opposer des équipes de niveau équivalent. Mais voilà : ligue A contre ligue A, ligue B contre ligue B, et ligue C contre ligue C. C'est complexe, mais ensemble, on ramène des points à un club, donc à une appartenance plus grande que ça. Donc on joue, soi, contre des élèves de notre niveau,

mais on rapporte aussi des points à notre club. Donc ça crée une appartenance aussi à quelque chose de plus grand que simplement son équipe.

Donc c'est un petit peu comme ça que j'essaie de concevoir les équipes selon ce dont j'ai besoin. Et après, ben, quand je travaille plutôt dans des rôles d'observation, typiquement en endurance, là, je laisse les groupes se créer de manière affinitaire. Ça peut être des groupes de niveau, c'est-à-dire que, s'il y a effectivement plus ou moins les mêmes compétences ou capacités aérobies, on peut se mettre ensemble pour après avoir un entraînement plus ou moins identique, ou alors totalement différent. Pour moi, ça m'est complètement égal.

C'est-à-dire que, si j'ai besoin de les faire travailler par groupes, je vais plutôt leur soumettre l'idée de se mettre avec quelqu'un qui a les mêmes capacités aérobies, comme ça on peut s'entraîner ensemble, quitte à ce qu'ils soient observés par un groupe de niveau différent. Et après, c'est des binômes d'observation qui se créent comme ça. Ou alors, c'est totalement affinitaire. Et puis, il n'empêche que, même si j'ai moins de capacités aérobies, je peux observer, si je dois prendre des temps, si je dois apprendre à réguler des allures, même si la personne court plus vite ou moins vite que moi. Donc voilà, ça, ça dépend concrètement de ce dont j'ai besoin.

Intervieweuse :

Celle qui me fait, hors entretien, mais par rapport à l'absentéisme que t'as évoqué : quand t'as justement ces groupes... Moi, ça m'était arrivé en stage, j'avais des fois des soucis, je trouvais pas la bonne solution pour gérer cet absentéisme par rapport au groupe que t'avais bien pensé en amont.

Enseignant 3 :

Ben, si tu veux, voilà. C'est-à-dire que ce que je vis cette année, l'absentéisme... J'ai quelques classes de 4e, de 3e, dans trois classes, c'est minimum systématiquement cinq absents. Donc ça met aussi en péril tous mes projets.

Intervieweuse :

Et là, tu fais quoi ?

Enseignant 3 :

Dernièrement, en badminton, j'ai pas réussi. Sur les quatre, il y a qu'avec une seule classe où j'ai pu faire ma FPS de badminton totalement comme je l'avais imaginée. Et avec les autres classes, j'ai dû la revoir, en fait. J'ai dû même déconstruire mon... j'ai fait une évaluation en un contre un avec moi. C'est-à-dire que, comme je pouvais pas avoir les élèves présents, systématiquement, un, deux ou trois absents, ça joue pas pour l'observation.

Ça m'est arrivé, entre guillemets, en prétest ou dans des évaluations formatives, de devoir jouer à la place d'autres élèves. Donc, quand il en manque un, je peux prendre la place. Mais ça signifie concrètement que l'élève qui joue contre moi, c'est pas juste non plus. Même si j'adapte mon niveau, à un moment donné, si cet élève perd contre moi à une évaluation certificative, c'est pas juste. C'est pas normal. Donc tu dois pouvoir lui donner sa possibilité de jouer contre d'autres élèves.

Donc concrètement, l'absentéisme, ça met en péril, en fait, toute la pédagogie de projet ou l'approche par compétences. Parce que tu as besoin d'autant de monde à l'observation que de monde sur le terrain. Alors là, j'ai réussi à trouver des solutions, notamment pour le volley. À un moment donné, je mettais des équipes en observation. Pour éviter ça, bah je grossis l'effectif au sein des équipes, et puis si on joue en trois contre trois, ils sont minimum quatre. L'observation est faite par la personne au moment de la rotation. C'est-à-dire que, voilà, au moment où tu sors du terrain, c'est toi qui observes ton équipe à ce moment-là. Tout le monde passe à l'observation.

Ça permet donc... c'est pas juste des équipes de cinq. Ben, tu joues à trois, au moins une ou deux personnes sont à l'observation. Si, effectivement, tu travailles par équipe d'observation, il suffit... tu vas me dire, il y a au moins deux, trois joueurs-là. Mais si, par exemple, c'est une observation individuelle, c'est-à-dire que c'est cinq externes qui regardent cinq joueurs sur le terrain, ça veut dire qu'un élève doit observer deux personnes, ou tu dois, toi, compléter. Et puis s'il en manque plusieurs... Quand c'est qu'un seul, ça fonctionne, mais quand, là, c'est typiquement cinq à six ou sept qui manquent... Là, typiquement, il m'en manquait onze. C'est pas possible. Onze sur seize, t'en as cinq ou six qui sont en cours.

Si tu as prévu ton évaluation, tu peux dire : ok, tu l'as reportée à la semaine suivante. Ça m'est arrivé avec les trois classes pour le badminton. On a commencé le cycle en novembre, on l'a terminé soi-disant en début janvier. L'évaluation était prévue à ce moment-là, voire même avant Noël, voire début janvier. Et je leur ai dit : tant que vous êtes pas tous là, je ne fais pas l'évaluation. Et j'ai pas pu la faire. Donc j'ai terminé mes évaluations de badminton en un contre un il y a trois semaines, il y a deux semaines, donc voilà.

C'est, c'est, c'est un des problèmes avec l'approche par compétences et l'utilisation de tous les élèves pour relever les traces, parce que s'il y a pas de traces, bah tu peux pas mettre de note. Alors tu peux faire intervenir la vidéo, ce que tu veux, après ça demande du travail supplémentaire, à tout visionner. Ouais, ça, ça, c'est le problème avec l'approche par compétences. Ça fonctionne quand tout le monde est là, mais ça peut te foutre en l'air ton projet et ne pas pouvoir proposer la situation d'évaluation de référence telle qu'elle avait été imaginée.

Intervieweuse :  
Merci beaucoup.

Enseignant 3 :  
Tu t'adaptes, tu t'adaptes.

Intervieweuse :  
Ouais... on est obligés. Euh, ouais, et puis, quand tu prépares tes cours à l'avance, à quoi tu fais attention pour rendre les situations d'apprentissage inclusives, mais sans stigmatiser ?

Enseignant-e 3 :  
Ben, c'est-à-dire que, bah, je réfléchis déjà concrètement. Alors, quand je prépare mes cours à l'avance, c'est-à-dire que, bah, de toute façon, la forme de pratique scolaire, elle existe. Une forme de pratique scolaire, donc le dispositif d'évaluation, il est posé, les critères sont posés. Donc j'ai juste, après, à me poser la question de savoir : comment je vais travailler ? Est-ce que j'ai besoin d'équipes hétérogènes ? Est-ce que j'ai besoin d'équipes homogènes ?  
Donc si j'ai besoin d'équipes hétérogènes, alors hétérogènes en leur sein, mais homogènes entre elles, forcément, je vais devoir réfléchir, à un moment donné... alors même avant le test diagnostique, bah, d'espérer que j'aie un nombre d'élèves de certains niveaux qui soient bien répartis pour que je puisse créer ces équipes. Mais après, concrètement, d'inclure telle ou telle personne dans chaque équipe.  
Donc pour moi, travailler par approche par compétences sur des équipes ou des groupes homogènes entre eux, ça permet, en fait, de gérer ou de favoriser l'inclusion de tout le monde. Donc c'est même plus une question que je me pose : comment je vais inclure tout le monde ? Selon le projet que je suis en train de faire, je sais que j'arriverai à inclure tout le monde. Il y a personne qui sera laissé de côté.  
Même, voilà, aux agrès, je fais quand même des agrès collectifs plutôt que de rester sur des agrès individuels, parce que tu connais la forme de pratique que j'enseigne. Ben, je suis en fait sur des agrès de groupe, où là, je peux former des groupes, ou c'est les élèves qui les font par affinités, avec certaines contraintes. Je veux pas que les meilleurs élèves se retrouvent ensemble, je veux qu'ils se disparent dans les différents groupes pour permettre, à un moment donné, d'inclure les moins bons, que ceux qui ont moins de capacités puissent quand même évoluer dans un climat, et pouvoir choisir des exercices qu'ils peuvent faire, ou qu'ils puissent réussir à la fin. Ça me permet... bah, ces réflexions, elles se font en lien avec mon dispositif d'évaluation.

Intervieweuse :  
Et puis, parce que j'avais aussi eu cette discussion dans un autre entretien, t'as pas, des fois, des élèves qui, après, font des remarques, en mode que ça va baisser leur note personnelle s'ils sont... Enfin, comment tu gères cette situation, notamment dans les sports co ?

Enseignant 3 :  
Oui, dans les sports co, où ça reste très compliqué. Ça dépend des critères que tu évalues. Moi, j'essaie d'évaluer, à un moment donné, même à l'intérieur d'une forme de pratique scolaire, des critères de maîtrise, des critères de performance, des critères de maîtrise individuelle et des critères de maîtrise

collective. Les critères de maîtrise collective, c'est la plupart du temps... c'est, c'est, c'est respecter les consignes de création d'une production artistique ou chorégraphique. Voilà, je veux qu'il y ait tant de formations, je veux ceci, je veux qu'il y ait ça, je veux que... voilà. Donc, à un moment donné, c'est : est-ce qu'en groupe, vous avez réussi à atteindre ces objectifs ? Ça, quelque part, c'est des petits bonus. Après, t'as des critères de maîtrise individuelle, t'as des critères, peut-être, de performance collective et de performance individuelle. Lorsque tu arrives à intégrer, en fait, ces différents critères-là, ça permet de résoudre les problématiques des élèves. « Ben ouais, mais bon, le groupe, il va me tirer vers le bas. » Mais voilà, à un moment donné, je rends aussi attentifs, d'emblée, qu'il y aura des paramètres collectifs, mais qu'on va mettre en place des situations permettant aux équipes de créer aussi concrètement un style de jeu, ou de pouvoir discuter ensemble sur les stratégies à mettre en place pour être le plus efficace et efficient.

Donc, à un moment donné, je leur délègue aussi la responsabilité de dire : voilà, ok, tu t'estimes meilleur que les autres, mais est-ce que tu as fait quelque chose pour permettre aux élèves moins bons de progresser, ou est-ce que, systématiquement, t'es allé t'asseoir, puis t'as, t'as, t'as, t'as commencé à grogner ? Tu sais, c'est pas juste. Donc voilà, quelque part, je leur délègue la responsabilité de faire en sorte de mettre en place des situations ou des stratégies qui fonctionnent.

Mais ça, en fait, l'enjeu, il est donné depuis le départ. Je les avertis que, concrètement, oui, même un bon élève peut être péjoré par les aspects collectifs ou les critères collectifs du groupe. Après, voilà, c'est, c'est, c'est aussi mon enseignement. J'essaie de faire en sorte que les élèves acceptent ce contrat-là. Mais ça permet aussi, dans d'autres situations, de dire : voilà, j'essaie de proposer aussi, par moments, dans d'autres disciplines, quels que soient les critères individuels... Parce qu'après aussi, la capacité de pondération, ça, l'enseignant choisit. Je peux mettre trois quarts d'individuel et puis un quart de collectif, puis ça permet de lisser un petit peu, puis de laisser les élèves qui ont une bonne capacité ou habileté motrice avoir une bonne note. Ou alors je peux très bien inverser, puis non, je mets forcément le collectif en avant, et puis vous vous débrouillez là-dedans.

Mais typiquement, aux agrès, les critères de maîtrise collective, si les élèves en groupe respectent les consignes, et la plupart du temps elles sont respectées, mise à part peut-être une ou l'autre exception, mais c'est des détails... c'est les paramètres individuels qui vont définir, en fait, la note. C'est le niveau de difficulté d'exercice que tu choisis. Puis là, comme il y a trois niveaux, ça permet aux bons élèves d'aller chercher plus, pour obtenir plus de points qu'un élève qui fait partie de son groupe mais qui a moins de capacités. Mais la prise en compte des paramètres de maîtrise collective lui permet de pouvoir s'en sortir quand même, et puis d'évoluer au sein d'un groupe, et puis de pas se retrouver tout seul par rapport à son engin. Et là, voilà, c'est une prestation de groupe, et puis cette prestation de groupe, elle est aussi, bon, réellement jugée.

Intervieweuse :

Et puis, par rapport aux élèves qui, des fois, sont un peu moins forts, ils se retrouvent pas stigmatisés dans cette situation ? Enfin, comment, toi, tu gères les critères d'évaluation pour pas que les élèves soient stigmatisés en différenciant ? Je pense qu'on a déjà pas mal répondu.

Enseignant 3 :

Si tu veux, les formes de pratique scolaire permettent effectivement de faire en sorte que ces élèves qui ont moins de capacités ne se retrouvent pas stigmatisés, parce qu'ils vont appartenir soit à un effectif plus global, soit je vais aussi les évaluer sur la capacité à maîtriser certaines composantes de la compétence, que ça soit individuel ou collectif. Ce qui permet d'évaluer autre chose qu'une performance sportive, plus ou moins.

Par moments, il y a aussi les rôles sociaux qui sont évalués et qui permettent aussi d'acquérir des points. Voilà, typiquement, si je suis avec toi en endurance sur ton test, c'est toi qui vas évaluer mon coaching, par exemple. Est-ce que je t'ai donné les temps de passage ? Est-ce que j'ai bien pris la pulsation entre chaque course ? Est-ce que mes conseils ont été profitables ? Parce que, voilà, il suffit de dire : ouais, mais ce conseil-là, je l'ai pris en compte, oui, il était profitable. Donc ça permet aussi, quelque part, de tenir compte d'autres paramètres que purement performateurs, qui sont effectivement dans la gestion de l'activité aussi.

Le coaching existe aussi dans la pratique sociale de référence, puis là, tu demandes à l'athlète de juger la qualité du coaching, par exemple. Ou déjà, d'un, s'il a été fait. Non, bah en fait non, il y a rien qui a

été fait, là. Il a pas pris les pulsations, mais en fait, il comptait même pas le nombre de tours systématiquement, je devais lui demander. Alors que, concrètement, ça fait partie des attributions de son rôle. Toi, en tant que coach, tu dois compter le nombre de tours dans ta tête, tu dois lui dire où il en est. Alors si, typiquement, on fait ce 3000 mètres en trois courses, puis y a pas d'informations chronométriques ou de tempo, bah tu dois aussi, toi, en tant qu'athlète, dire : oui, effectivement, tu ne m'as jamais donné d'indications chronométriques. Oui, tu peux très bien valider que j'ai tenu mes consignes, j'ai tenu mon rôle à la perfection, même si ça pourrait paraître, dans le binôme, sévère. C'est-à-dire quand même : tu me dis rien, en fait, tu me soutiens pas. Ben non, parce que c'est ça. C'est moi qui perds des points. Donc oui, non, désolé, c'est ton test, tu vas le faire sans chrono. Moi, j'ai un chrono, oui, mais je compte simplement le nombre de tours quand tu passes, ou je t'encourage, mais c'est voilà, je te donne aucune indication chronométrique, y a rien.

Et puis ce qui est intéressant, c'est que j'ai déjà découvert, dans cette pratique-là, des élèves qui mettent en place des espèces de codes, mais c'est génial. C'est-à-dire qu'en amont, ils ont discuté ensemble pour voir quels codes on peut mettre en place. Voilà, si tu me dis bien, ou si tu siffles une fois, c'est que je suis trop vite ici... Non, mais j'ai vu ça, en fait, au dos de la feuille d'évaluation : code. Ils sont malins.

Intervieweuse :

Ils sont malins, jusqu'à un certain point.

Enseignant 3 :

C'est aussi, pour moi, un apprentissage. Les élèves qui arriveraient à mettre en place un code, ben tant mieux pour eux. Mais je vais pas les sanctionner, voilà. C'est dommage, parce que l'activité devait se faire sans rien. Après, ça veut pas dire que ça fonctionne au poil, donc ça demande aussi, dans ce genre d'activité, à l'observateur d'être capable, si tu dois courir jusqu'à certaines balises, de pouvoir anticiper suffisamment le rythme, plutôt que lui dire au dernier moment : « Ah, t'es trop vite », puis il va marcher, donc il sera pénalisé.

Donc c'est aussi, quelque part, apprendre à lire la vitesse de course de son partenaire pour pouvoir l'influencer suffisamment tôt. Pour moi, ça fait partie d'une certaine intelligence. Si je suis capable de le voir rapidement, puis s'il y a en plus un code mis en place, voilà.

Intervieweuse :

Et puis je pense qu'en apprenant à connaître l'autre, ils apprennent à se connaître eux, dans leur course.

Enseignant 3 :

Oui, c'est le but des rôles sociaux. Les rôles sociaux doivent participer aux apprentissages. Et puis ça, ouais, c'est ça. C'est-à-dire que le coaching que je vais faire à mon équipe, ou à un joueur particulier, et ça, ça m'arrive aussi, des fois, quand je crée des binômes d'observation, des binômes de travail, notamment en agrès, si je les mets ensemble, c'est pas pour rien. C'est : d'un coup, ici, je vous ai mis ensemble, essayez de réfléchir pourquoi je vous ai mis ensemble. Regarde-la quand elle fait son appui renversé et corrige-la. Ici, vous avez soit le même défaut, soit le même problème, ouais.

Si j'ai pas, typiquement, un outil vidéo à disposition, donc en fait ce que tu es en train de voir là chez elle, c'est ce que tu fais toi. Donc c'est ton miroir. Quand toi tu fais... si tu fais encore faux, ben je veux dire, lui dire à elle : là, ici, c'est le problème. Voilà, ce qu'elle fait, c'est exactement ce que tu fais ici. Donc essayez de voir que vous avez le même problème, la même difficulté. Puis, dès qu'elle arrive à corriger, c'est ça qu'il faut faire.

Après, voilà, je pars du principe que l'observation, le coaching, doivent pouvoir, après, permettre aux élèves de conscientiser leurs apprentissages, et puis de pouvoir agir autrement. Alors, typiquement, le travail de mémoire que je suis en train de lire, que je suis maintenant, c'est effectivement l'influence des rôles sociaux sur la capacité à mieux comprendre les choses et à agir différemment. Ça apparaît dans la littérature, puis là, ce serait de le prouver par la recherche.

Intervieweuse :

Oui, intéressant.

Enseignant 3 :

L'observation ou les rôles sociaux doivent servir aussi les apprentissages. C'est-à-dire que, lorsque j'ai vu quelque chose chez quelqu'un, dans un jeu collectif, lorsque je vais moi rentrer, je peux réfléchir à ce que j'ai dit à cette personne pour ne pas commettre les mêmes erreurs. Le rôle d'arbitre aussi, par exemple : être capable de déceler des, des, des doubles dribbles au basket, ou des marchés, lorsque tu rentres sur le terrain.

Intervieweuse :

Pour ne pas les commettre, toi.

Enseignant 3 :

Ouais, en fait, tu dois essayer de ne pas les reproduire. Et si tu les commets, ben tu pourrais passer à ce qu'on appelle, nous, une forme finale en auto-arbitrage. En fait, je rêverais de pouvoir lancer des matchs de basket ou autre, et que les gens s'arrêtent puis disent : « Ok, j'ai fait une faute, tiens, la balle. »

Intervieweuse :

Ça permettrait de développer le fair-play.

Enseignant 3 :

Ça permettrait de pouvoir identifier les fautes : j'ai fait un double dribble.

Intervieweuse :

Ouais, on arrive gentiment sur la fin de l'entretien, mais comment, toi, tu t'es sensibilisé à cette question de genre en EPS ?

Enseignant 3 :

Ouais, c'est toujours quelque chose qui m'a intéressé, notamment par les activités dites genrées. Autant qu'à moi, je pratiquais le sport, elles existaient déjà, autant par le discours qui est véhiculé par certains entraîneurs, qui renforcent, en fait, ces stigmatisations ou ces, ces, ces stéréotypes. Autant de remarquer que, maintenant, ces stéréotypes sont encore ancrés dans la société, ça me questionne. En 2025, on parle d'égalité des chances, on parle d'égalité hommes-femmes, et puis de voir, en fait, que même chez les jeunes, c'est encore inscrit dans leur ADN... Maintenant, ben dans dix ans, ce sera encore inscrit dans l'ADN des futurs... ouais. Donc qu'est-ce qu'on peut faire, effectivement, pour casser ce genre de stéréotypes ?

J'ai aussi été sensibilisé à travers l'approche par compétences, qui permet effectivement de proposer des activités où tu essaies d'inclure un maximum de monde. Donc c'est-à-dire, bah, faire fi aussi des stéréotypes de genre. Bah, tu vas mélanger aussi concrètement les genres au sein des groupes, tu vas faire attention à pas proposer un enseignement systématiquement : les garçons d'un côté, les filles de l'autre. J'ai fait des groupes de niveau, et dans ces groupes-là, ben il y a des filles et des garçons. Après, y a des activités où, d'un coup, tu vas retrouver dans les groupes... je sais pas, badminton par exemple, ben j'ai cinq garçons dans le groupe A, j'ai pas une fille, bah tant pis, voilà. Mais à un moment donné, j'aurai peut-être cinq filles dans le groupe C et pas un garçon. C'est comme ça. À un moment donné, c'est parce qu'ils se rencontrent, ils ont tous joué les uns contre les autres.

J'ai aussi bien été sensibilisé à travers, ben, des lectures scientifiques ou des travaux de recherche que j'ai suivis, avec, quoi, le, le, le sexisme, ou la place de la femme dans le sport, ou des choses comme ça. Avec l'évolution aussi, au niveau médiatique, c'est des choses qui m'intéressent aussi passablement. Puis dernièrement, ben, j'ai suivi aussi un colloque qui était organisé, et on a invité une spécialiste du genre à venir présenter, en fait, les résultats d'une recherche. Des étudiants ont été invités aussi, donc c'était super intéressant.

Donc voilà, pour moi, c'est une thématique, en fait, qui est très actuelle. Puis je pense que le... quand je vois concrètement comment certains stéréotypes sont ancrés chez les jeunes, mais comme certains stéréotypes sont encore ancrés chez les enseignants... Voilà, j'ai encore des écoles où, concrètement, on ne propose pas de mixité. Pour moi, c'est un non-sens.

Intervieweuse :  
Même des cantons.

Enseignant 3 :

Ouais, c'est un non-sens, on s'entend. Si tu prends le plan d'étude, tu vas totalement à l'encontre, en fait, des injonctions institutionnelles qui prônent l'inclusivité et le vivre-ensemble. Ben, pour moi, c'est, c'est, c'est compliqué. C'est la mort de la, de, de la non-mixité. Et savoir que ça existe encore, pour moi, c'est un non-sens. Ce que t'as vécu, pour moi, c'est un non-sens, ouais.

Enfin, ça a des répercussions beaucoup plus larges. C'est qu'on engage aussi, après, bah, des enseignantes, plutôt une majorité de filles, plutôt que des enseignants. Donc, en fait, c'est, c'est... voilà, je sais pas. Parce que les autres classes, en fait, l'esprit de classe, il est mixte, mais alors pourquoi, en EPS, ça devrait être différent ? Alors c'est peut-être à cause de certaines infrastructures, ou des enseignants, mais pourquoi ?

Et je sais pas ce qui a fait qu'à un moment donné on est arrivés à ça. Alors je sais pas, ouais, je sais pas, parce que l'école infantine, c'est mixte, à l'adolescence on fait du non-mixte, puis t'arrives après... bah maintenant, au secondaire II, ça dépend. Chez nous, c'est mixte, chez toi, c'était non mixte.

Intervieweuse :  
Mais après, l'école de commerce, c'est mixte quand même.

Enseignant 3 :

Ouais, c'est pas logique, ouais, non. Alors soit c'est parce que les enseignants veulent ça. C'est parce qu'on avait aussi une enseignante qui ne voulait pas enseigner à des garçons. Alors, est-ce que le facteur horaire faisait, en fait, des classes non mixtes ? Et cette enseignante est partie à la retraite, puis bah le facteur horaire a demandé : « Mais est-ce que vous voulez enseigner les classes mixtes ? » Donc ben, on a dit oui. Mais je pense que si quelqu'un avait dit non, ou si on avait tous dit non, on serait peut-être toujours en train d'enseigner avec des classes non mixtes.

Mais quand je vois des classes mixtes... typiquement, sur une classe où certains types de classes, je sais pas, plutôt scientifiques, plutôt littéraires, quand tu vois un garçon dans une classe, tu vas le mettre avec qui ? Ouais, t'auras trente filles, et puis le collègue à côté, il a quatre garçons. Alors oui, ça permet d'éviter toutes les problématiques liées à la mixité, mais à un moment donné, si tu veux parler de ces problématiques, si tu veux parler de propos sexistes, de sexisme, de discrimination ou de stéréotypes, il faut, à un moment donné, mélanger les genres, puis proposer des discussions et des débats.

Intervieweuse :  
Puis montrer qu'en fait, ensemble, ça se passe très bien.

Enseignant 3 :

Et puis que c'est pas contre-productif. Mais pour moi, ça provient aussi concrètement, ben, d'enseignants qui n'ont pas envie de changer.

Intervieweuse :

Ouais. Et puis, pour toi, qu'est-ce qui facilite la mise en place de pratiques plus inclusives dans tes cours ?

Enseignant 3 :

Alors, mis à part l'approche par compétences, qui est vraiment constitutive de mon enseignement, j'aurais envie de dire, et ça, ça dépasse totalement l'EPS, mais c'est le climat de classe, ouais. Moi, je pense que si t'arrives à créer un climat de classe... de nouveau, quand tu les as en première année, c'est à toi de le créer, ce climat. Puis je pense qu'à travers l'approche par compétences, puis à travers ce qu'on fait en éducation physique, on arrive à créer des synergies entre les élèves de différents sexes, différents genres.

Par contre, nous, typiquement, en fin de première année, toutes les classes sont remixées. C'est-à-dire que, pour des raisons d'effectifs puis d'économies, on essaie de supprimer une classe pour en prendre les élèves, en fonction de ceux qui doivent arrêter ou qui redoublent. Donc on retrouve, en fait, de

nouvelles classes en 2e. Puis tu remarques totalement qu'en 2e année, ben, les premiers temps, tous les liens qui avaient été créés jusque-là disparaissent, puis tu te retrouves en fait avec des classes qui ne sont pas des classes, mais qui sont formées de groupuscules.

Pour créer l'inclusion, ben, il faut effectivement... de nouveau, en EPS, il faut créer un climat de travail qui soit sain. Puis c'est déjà un climat de classe qui doit être sain, qui doit être basé, voilà, sur le respect, sur la bienveillance, sur le vivre-ensemble. Là, puis j'ai, j'ai quand même, hein, dans certaines classes... Ben typiquement, dans une classe de 2e année où j'ai que deux garçons dedans, ou trois, t'en as un... j'entends, ça part en place pratiquement avec toutes les filles parce qu'il se comporte de manière totalement inappropriée, parfois. Donc faut le remettre systématiquement en place, ou ça crée aussi d'autres problèmes dans les autres cours parce que ça part au débat ou ça part au clash dans les leçons. Donc, pour moi, le climat de classe, il est important.

Intervieweuse :

Et puis, de quoi les enseignants auraient besoin pour mieux aborder ces questions de genre ?

Enseignant 3 :

Bah déjà, voilà, peut-être de, de, de s'y intéresser, déjà. Rien que ça. C'est-à-dire que pas mettre ça sous le tapis. Le fait de, de, de... bah, de faire des lectures, de voir, en fait, les recherches qui sont faites autour de cette problématique, de vouloir peut-être, bah voilà, s'y intéresser, mais de vouloir se dire : oui, moi, j'ai envie de m'intéresser, de, de, de, d'enseigner à des classes mixtes. Même si, effectivement, au début, je rencontrerai des difficultés. Même si, effectivement, j'étais habituée à avoir que des classes de garçons, ça pétait dans tous les sens, puis ils étaient hyperactifs. Peut-être que, voilà, je devrais apprendre à enseigner à des classes plus calmes, ou voilà, où des filles sont plus introverties, intellectualisent beaucoup plus, ou sont moins forcément dans : je fais, j'apprends, mais j'ai besoin de comprendre avant de faire.

Donc c'est ces différentes manières aussi de, de, de comprendre comment fonctionne le cerveau humain par rapport à l'apprentissage moteur qui peuvent être intéressantes. Mais pour moi, le, le, le principal levier, c'est l'intérêt. Montrer de l'intérêt. Si tu t'y intéresses pas concrètement, si tu t'intéresses pas à ça, c'est-à-dire que tu t'intéresses pas à l'inclusion, tu t'intéresses pas, en fait, au vivre-ensemble, tu t'intéresses pas, en fait, à tout ce qui est prôné par l'école, ou par les injonctions institutionnelles. Donc c'est déjà marquer de l'intérêt, avant de t'intéresser plus en profondeur, par les lectures ou les choses comme ça.

C'est juste une question de dire : mais non, ça m'intéresse, ça m'intéresse. Là, j'ai envie de changer peut-être un peu les mentalités. Voilà. Moi, en tant qu'enseignant, on se dit qu'on a envie de transmettre notre savoir, transmettre le, le, le plaisir, ou le goût de l'effort, le plaisir pour le mouvement, ou des choses comme ça. Ben là aussi, pour moi, c'est peut-être une manière de dire : mais j'ai envie, alors, de changer les mentalités, et c'est juste montrer qu'on peut réfléchir différemment, que la société, c'est plus complexe que ça.

J'entends, il y a qu'à l'école où on va vous séparer. Une fois que vous aurez terminé votre cursus scolaire obligatoire, selon où vous allez, on va vous mélanger, pas séparer les femmes des hommes. Tu seras employé de commerce, ton chef, ça sera peut-être une femme, voilà. Le chef d'entreprise sera peut-être une femme. Il y aura des hommes et des femmes. Donc, dans un monde, concrètement, où on sépare les choses, c'est pas faire en sorte... c'est pas former des, des, des jeunes citoyens, puisque la société est pas formée de groupes séparés. Ça peut... à part peut-être Appenzell Rhodes-Intérieures... Non, non, non. Mais pour moi, c'est de l'intérêt.

Intervieweuse :

Parfait. Et puis, ben, on arrive au terme de cet entretien. Est-ce que, toi, t'as encore quelque chose que tu voudrais ajouter ?

Enseignant 3 :

Non je pense que j'ai pas.. on aurait pu encore aller plus loin mais non non je sais pas j'ai j'ai non j'ai pas d'autres choses non c'était bien merci.

Intervieweuse :

Très bien, merci beaucoup à toi. Est-ce que, des fois, toi aussi, de ce que t'as mis en place avec les élèves, t'as vu, chez eux, un changement de mentalité ?

Enseignant 3 :

C'est difficile à voir. Mais est-ce que tu peux voir, illustrer une prise en considération ou un questionnement ? Je sais pas. J'espère au moins questionner, voilà. Je pense qu'avec certains, c'est, c'est peine perdue, c'est non, voilà. Ça provient aussi concrètement peut-être de quelque chose de social, de culturel, ou, ouais, de quelque chose de plus profond que ça. Puis ça, c'est pas moi qui vais réussir à faire changer les choses.

Mais j'espère, là, j'espère susciter un questionnement, une remise en question, ouais. Parfois, non, remise en question peut-être pas forcément, mais juste se dire : ouais, c'était pas... c'était pas con. La question mérite d'être posée. Donc voilà, maintenant, ça te pose à toi... Puis si ça t'interpelle, tant mieux.

Intervieweuse :

Très bien. Eh ben merci beaucoup.

## Annexe 6 : transcription entretien enseignante 4

---

### Transcription entretien enseignante 4

---

Intervieweuse :

Merci de participer à l'entretien, et le but, c'est un peu de comprendre, à partir de ton expérience, comment tu perçois les stéréotypes de genre dans un contexte mixte, et aussi comment tu les prends concrètement en compte dans tes cours.

Enseignante 4 :

Ok.

Intervieweuse :

Pour démarrer l'entretien, toi, qu'est-ce qui te plaît dans l'enseignement du sport en classe mixte ?

Enseignante 4 :

Je... bah, des fois, j'avoue que je vais d'abord te dire ce qui me plaît pas.

Intervieweuse :

Très bien.

Enseignante 4 :

C'est que, souvent, souvent, quand même, ça reste les garçons qui prennent trop de place dans la salle, que ce soit verbalement ou physiquement. Ils ont quand même peu d'attention, pour certains, pour ce qui se passe autour d'eux, et c'est ce qui crée un peu, des fois, des tensions. Ouais, je dois les reprendre, quoi.

Mais sinon, ce que j'aime bien, c'est que ça crée une dynamique où il y a beaucoup d'énergie. Et je pense que ça, c'est quand même un espace de socialisation assez important à cet âge-là pour, en fait, aussi apprendre à vivre, ben ouais, en étant mixte, dans une société où les hommes et les femmes se côtoient, quoi, et réussir à collaborer, potentiellement dans des jeux, à gérer les tensions, voilà.

Intervieweuse :

Ouais, trop bien. Et puis, bah du coup, sinon, t'as évoqué le fait que la place des filles et des garçons, elle est aussi un peu différente. Est-ce que tu peux un peu développer, ben, quelles dynamiques ça engendre ?

Enseignante 4 :

Alors, le problème, c'est que je n'ai jamais enseigné dans une classe non mixte, et j'aurais bien aimé voir quelle différence ça crée dans les dynamiques sociales de genre, ouais. Mais en tout cas, ce que ça crée, c'est que les garçons... euh, après, je pense qu'il faut faire attention, c'est-à-dire que c'est pas forcément parce que c'est des filles ou des garçons qu'il y a un niveau qui est propre à un genre ou à un autre.

Mais si je dois faire des généralités, ouais, s'il y a un garçon qui... si on prend le stéréotype du garçon qui a été, au niveau de la motricité, plus engagé depuis qu'il est jeune, et qui, du coup, est meilleur en sport, et qui se retrouve face à une fille qui a été moins engagée au niveau de sa motricité, eh ben le garçon aura tendance à se plaindre, ou à ne pas forcément, en fait, donner le change pour que la situation se passe bien et que la, la, la fille apprenne. Tu vois, si je dois faire un cliché, un stéréotype fille-garçon, c'est ce que tu vois des fois. C'était déjà quoi, la question ?

Intervieweuse :

C'était : si tu peux me décrire la place générale des filles et des garçons dans les cours, et quelles dynamiques cela engendre.

Enseignante 4 :

Donc, de manière générale, les filles prennent moins de place, physiquement, verbalement, mais comme dans la société, dans les classes aussi, que ce soit en théorie ou en salle de classe. Et elles vont pas s'exprimer si on leur demande pas de s'exprimer, en gros, au moment où on parle, par exemple, là où un garçon le ferait sans trop se poser de questions.

Et du coup, je trouve qu'après, il y a aussi une question de taille. Les hommes, ils sont quand même plus grands, et plus, de manière générale, ils prennent plus de place. Ils ont pas peur de prendre de l'espace, contrairement aux filles.

Intervieweuse :

Ouais. Et puis, par rapport à ça, justement, est-ce que, toi, t'as trouvé une manière d'approcher cette situation, et puis d'apporter des solutions à cet espace que les garçons prennent, peut-être, et que les filles prennent moins ?

Enseignante 4 :

Alors, c'est-à-dire que j'essaie, en fait, déjà d'exprimer de manière claire qu'ils prennent de la place, et de leur faire prendre conscience, de manière verbale, de la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est-à-dire, par exemple, un garçon qui va balancer une balle hyper fort dans la salle, je vais essayer de lui faire prendre conscience, justement, que, dans l'espace, il y a des gens autour, et qu'il peut pas se comporter comme ça. Donc ça, c'est dans l'action directe.

Après, dans tout ce qui est verbal, bah, juste que je leur explique que, dans une salle de sport, ça veut pas dire forcément qu'ils ont le droit de crier et d'en faire des caisses, mais ils ont le droit de s'exprimer tout en restant dans un volume sonore qui ne dérange pas non plus, ni moi ni les autres, quoi. Donc ça, c'est ma technique.

Après, les filles, c'est juste que je les encourage beaucoup, ouais, beaucoup. Du coup, dans l'encouragement, je les félicite quand elles arrivent à quelque chose, je les corrige techniquement pour qu'elles réussissent, et, en fait, qu'elles prennent confiance en elles, plutôt, pour oser, bah voilà, prendre leur place dans l'espace, je dirais.

Intervieweuse :

Ouais, trop bien.

Enseignante 4 :

Donc les garçons, plutôt les freiner, et les filles, plutôt les encourager.

Intervieweuse :

Très cool, bah merci beaucoup. Et puis, est-ce qu'il y a des situations qui te semblent un peu plus simples ou plus délicates à gérer en lien avec la mixité ?

Enseignante 4 :

Euh, ouais. Alors, je verrais surtout, en première année, tout ce qui est au niveau du contact physique. Ils ont beaucoup de peine, en fait, à faire des groupes mixtes, déjà de base, sans contact physique, mais quand même. Si tu veux, j'en ai pas trop fait, mais si tu fais du judo, ou des sports... même en salsa, je me suis rendu compte que tout ce qui est se tenir les mains, ça reste compliqué quand c'est mixte, surtout pour les premières années.

Et l'autre chose, c'est que, quand on fait des sports stéréotypés, par exemple le foot, comme c'est tellement un sport, on va dire, qu'ils ont l'habitude de faire depuis qu'ils sont jeunes, les filles vont pas forcément en faire des caisses ou se plaindre. Par contre, si on fait un sport stéréotypé féminin, donc par exemple de la danse, eh ben là, tout de suite, moi déjà, j'ai plus de réticences à le faire, et je sais que les garçons, ils vont en faire des caisses, se plaindre, faire en sorte que le cours fonctionne pas.

Et c'est vrai que, du coup, je me mets pas forcément dans cette situation-là avec les premières années. Je propose plutôt les sports stéréotypés dans les options, parce qu'ils ont le choix de les prendre ou non. À la différence du moment où ils choisissent les sports et du moment où ils choisissent pas.

Mais après, je l'ai eu, des garçons qui ont pris salsa, et j'ai eu des filles qui font du foot. C'est juste que, quand je dois proposer un sport, je trouve que c'est plus délicat, selon la classe qu'on a, de proposer des sports très, très genrés.

Intervieweuse :

Ouais. Surtout qu'en plus, ça vient de toi. La danse, c'est pas que toute la classe a dit : « Ok, on veut faire de la danse », donc on s'y met ensemble.

Enseignante 4 :

Ouais, je suis d'accord.

Intervieweuse :

Et puis, comment tu décrirais le climat d'apprentissage que t'as dans tes cours d'EPS ?

Enseignante 4 :

Le climat de d'apprentissage ?

Intervieweuse :

Le climat de classe, enfin.

Enseignante 4 :

Ben, je pense que j'essaie de faire en sorte que le climat soit basé sur la bienveillance, que ce soit entre mes élèves et moi, ou entre eux. C'est-à-dire que je vais pas laisser passer des insultes ou des moments où ils pourraient se faire dénigrer ou rabaisser parce qu'ils ont un niveau différent. Et aussi qu'ils se sentent en confiance de pouvoir faire des erreurs.

Donc, souvent, je rappelle que, pendant les exemples, l'important, c'est pas de réussir, c'est de regarder la technique. Voilà, j'essaie quand même un peu d'appliquer ce qu'on a vu en théorie, et de rappeler sans cesse que c'est un endroit où, plus tu fais des erreurs, plus tu oses, mieux tu... plus tu seras meilleur, et que les différences de niveau se font par la différence de travail, disons technique, du temps passé à pratiquer le sport, et non pas, ben voilà, juste le talent ou le fait de réussir directement. C'est impossible, en fait.

Souvent, ils aimeraient réussir du premier coup pour pas louper devant les autres, puis ben je dois sans cesse leur rappeler que, voilà, entre autres, ils sont là pour louper, quoi.

Intervieweuse :

Ouais, totalement. Puis avant, t'évoquais justement que, ben, y avait un climat de bienveillance, et puis que tu disais que tu laissais pas passer les insultes, etc. Donc si, d'un coup, t'entends une inégalité, ou bien une remarque sexiste, homophobe ou stéréotypée, bah comment, toi, tu vas réagir, et qu'est-ce que tu vas faire ?

Enseignante 4 :

Ça dépend du degré, je dirais. Si ça nécessite que ce soit repris tout de suite parce que c'est quelque chose de vraiment fort, alors je vais interrompre le cours et mettre l'élève à la porte, ou voilà, pour en discuter après.

Après, bah, pour te donner un exemple que j'ai vécu cette année : lié à l'homophobie, en fait. Ils ont un peu commencé à s'insulter, et c'est monté rapidement, avec des insultes homophobes, suite à un petit accrochage en rugby. Enfin, je les ai pris à la fin, les deux élèves concernés, donc j'ai pas fait ça devant tout le monde, pour rappeler le cadre scolaire et les attentes de l'établissement, qui étaient aussi les attentes sociales de notre pays, et, au niveau de la loi, qu'ils ont pas le droit, en fait, que c'est pénal de faire des... d'insulter les gens.

Et puis je leur ai fait un peu déconstruire derrière ce que ça voulait dire, ce que ça représentait, et qu'ils redescendent en étant pas fâchés l'un contre l'autre, puis qu'ils s'expriment, enfin voilà, qu'ils s'expriment sur ce qu'il s'est passé. Et leur rappeler qu'en sport, ce sont des trucs qui peuvent arriver, quoi. Donc, ouais, soit j'interviens... de toute façon j'interviens, mais des fois je dois reprendre après le cours pour expliquer.

Intervieweuse :

Ouais, ça demande, des fois, un peu plus de temps aussi. Et puis, comment tu fonctionnes, de manière générale, pour créer des groupes ?

Enseignante 4 :

Alors, encore une fois, ça dépend des sports, ça dépend des classes. S'il y a une bonne ambiance de classe, souvent, ben voilà, les plus âgés, en 3e, je leur laisse faire leurs groupes. Mais en première année, j'essaie quand même... bah, je les fais moi, généralement. Soit par... ça peut être des couleurs de t-shirt, ou alors je les fais exprès, par groupes. Avec les élèves qui sont potentiellement plus problématiques, je vais pas les mettre ensemble, ou voilà.

Donc c'est sûr que, dans les classes où tout va bien, souvent, je les laisse faire les équipes. De manière générale, c'est plutôt moi qui les fais, de manière aléatoire.

Intervieweuse :

Ok, ouais, donc aléatoire, ouais. Puis sinon, quand tu dis ceux qui sont problématiques, tu dis par rapport au comportement ?

Enseignante 4 :

Oui.

Intervieweuse :

Ok, ouais. Et puis, comment tu vas solliciter les élèves, enfin, choisir quels élèves tu sollicites pour faire une démonstration, ou bien pour répondre aux questions, ou prendre certains rôles un peu plus spéciaux ?

Enseignante 4 :

Alors, euh, j'évite de prendre les élèves qui sont moins doués en sport pour pas qu'ils se retrouvent dans une situation d'échec face aux autres. Donc souvent, je prends quand même ceux qui, je sais, se débrouillent dans le sport. Tout en rappelant que, en fait, c'est pas grave s'ils se loupent, et qu'ils sont meilleurs que moi, en fait, dans le sport, et que j'ai juste besoin d'eux pour la démonstration.

Alors, parfois, je leur dis en avance que je vais leur demander de faire la démo, et je leur explique l'exercice. Parfois, je leur demande pas. Mais ouais, en tout cas, je dédramatise toujours le moment où il y a un échec devant les autres.

Intervieweuse :

Ben oui. Trop bien. Et puis, comment tu veilles aussi à distribuer la parole, l'attention, puis aussi comment tu donnes tes feedbacks ? Tu m'en as déjà un peu parlé avant, mais...

Enseignante 4 :

Alors, distribuer la parole, je vais être honnête, je pose pas souvent beaucoup de questions. Alors, je donne la parole à ceux qui lèvent la main, ou à ceux qui aimeraient s'exprimer. Je demande pas au bol. Enfin, généralement, ils répondent d'eux-mêmes, sans même lever la main, j'attends pas, en fait. Je crois que c'est juste une relation où j'attends pas qu'ils se taisent pour parler, comme en classe. En fait, c'est eux qui choisissent s'ils veulent répondre ou pas. Généralement, il y a toujours quelqu'un qui répond, c'est plutôt comme ça que ça se passe.

Et puis les feedbacks, ben justement, c'est souvent quand même... je lance un exercice, et je fais des feedbacks en particulier avec les élèves qui sont moins doués. Et les élèves plus doués, je leur fais pas des feedbacks, mais je leur donne des exercices plus compliqués, souvent, pour qu'ils jouent et qu'ils s'amusent, si c'est un sport qu'ils savent déjà faire.

Après, c'est des feedbacks souvent technicistes. Ça veut dire que je les corrige sur la position du corps, ou alors, s'ils en ont besoin, je les encourage. Enfin, si je vois qu'ils ont besoin d'être renforcés pour avoir confiance dans ce qu'ils font, je les encourage et les félicite.

Intervieweuse :

Ben ouais, t'as bien raison.

Enseignante 4 :

Et parfois, je fais des feedbacks collectifs si je vois qu'il y en a beaucoup qui font la même erreur. Mais c'est un peu plus rare, parce que j'aime pas trop arrêter, ça prend toujours du temps pour que tout le monde écoute.

Intervieweuse :

Que plutôt aller semer un peu les petits conseils. Et puis, bah, tu parlais un peu avant de différenciation. Donc, comment, quand tu prépares tes cours à l'avance, ben, à quoi tu fais attention pour rendre les situations d'apprentissage inclusives pour tous, mais sans renforcer des stéréotypes, ou bien stigmatiser certains élèves ?

Enseignante 4 :

Euh, honnêtement, je crois que je le planifie pas. Ou alors... mais parce que je crois que ça se passe surtout dans la manière dont je présente les choses, et dont j'agis verbalement : est-ce que je laisse passer ou pas. Pas tant dans les situations d'apprentissage, parce qu'elles sont similaires pour tout le monde. Enfin, je fais de la différenciation en fonction des niveaux, pas en fonction des genres. Donc, je crois que je planifie pas.

Intervieweuse :

Et comment tu fais de la différenciation en termes de niveaux ?

Enseignante 4 :

Alors, je m'adapte à la situation sur le moment. C'est-à-dire que j'ai un panel d'exercices, où je sais maintenant, avec un peu d'expérience, ce que je peux faire pour que ce soit plus compliqué ou que ce soit plus simple. Mais c'est souvent... ça va être changer le temps, changer le nombre d'objets, de balles qui sont utilisés, baisser le filet, enfin, euh, ouais.

Euh, ouais, la différenciation, je crois que maintenant j'arrive, en fait, à la faire, adaptée aux élèves, sur le moment. Je vais pas forcément la planifier, ouais, parce que j'ai assez de situations en tête où je sais comment trouver des solutions pour que ce soit un peu plus dur.

Intervieweuse :

Je me demandais : oui, toi, tu fais des évaluations ?

Enseignante 4 :

Non.

Intervieweuse :

Mais pas de note, mais quand même des évaluations, ou rien ?

Intervieweuse :

Et puis, est-ce que t'as quand même des critères de réussite, un peu, pour une séquence, ou pas forcément ?

Enseignante 4 :

Non.

Intervieweuse :

Et quand même, des critères de réussite, un peu, pour une séquence, ou pas forcément ?

Enseignante 4 :

Alors, en fait, euh, non. Parce que, bah, mes objectifs, en fait, je me rends compte qu'ils sont différents pour chaque élève, étant donné qu'ils ont tous un niveau différent. Le but, c'est que tous puissent s'améliorer.

Intervieweuse :

Donc c'est vraiment un peu individuel.

Enseignante 4 :  
Ouais.

Intervieweuse :

Parfait. Euh, et puis, bah du coup, tu m'en as déjà un petit peu parlé au début de l'entretien, mais dans tes cours, à quel moment, ou dans quelle situation, tu vois des stéréotypes de genre apparaître ?

Enseignante 4 :

Ben, ouais, je pense quand même que c'est quand on fait des sports qui sont, de base, un petit peu plus genrés, où il y a, disons, je pense, plus statistiquement de filles dans la classe qui vont apprécier ce sport-là, et statistiquement plus de garçons qui vont pas l'apprécier, quand c'est un sport genré plutôt féminin, et inversement quand c'est un sport masculin.

Ça se voit qu'en fait, elles sont, comment on dit, moins impliquées. J'ai l'impression que, quand c'est un sport encore un peu genré, enfin que, dans leur tête, c'est un sport de garçons, du coup, quand dans leur tête c'est un sport genré, elles s'impliquent moins, ou alors elles vont avoir de la retenue.

Et je pense, par exemple... ouais, les sports genrés, la boxe... Et encore, c'est vraiment que quelques personnes. Je peux pas trop faire de généralités, parce qu'à chaque fois, il y en a une ou deux pour qui ce serait pas la réalité dans la classe, oui. Mais il y en a toujours un ou deux qui vont se plaindre.

Après, j'ai pas trop de stéréotypes de genre au niveau verbal, genre de la misogynie ou comme ça, mais peut-être plus au niveau du comportement, de l'implication.

Intervieweuse :

Ouais, dans la motivation.

Enseignante 4 :

Oui, dans l'envie de pratiquer le sport. Les garçons ont quand même beaucoup de peine à utiliser leur corps quand il s'agit, justement, de faire de la danse, par exemple, ou des mouvements qui seraient stéréotypés comme plus féminins : un déhanché, voilà. Et les stéréotypes, on va les voir aussi dans les choix. Quand on fait les choix d'options de sport, ben, il va y avoir un garçon, ou deux garçons, sur vingt filles en yoga, ou trois, quatre garçons sur trente en salsa. Ça, c'est ce que j'ai eu comme statistiques cette année, par exemple. Donc je pense qu'il y a encore, quand même, des choix stéréotypés : sports collectifs, et sports où tu prends soin de toi. Il y a encore les stéréotypes sociétaux actuels qui sont présents. Pilates, yoga, ce sera plus les filles qui vont prendre, et les sports de contact, ça sera plus les garçons.

Intervieweuse :

Et puis, est-ce que... bon, tu m'as dit que, du coup, pas trop, mais est-ce que, des fois, avec des 2e ou des 3e années, tu fais quand même des sports co, ou bien un peu plus des sports liés à l'esthétique, ou comme ça ?

Enseignante 4 :

Souvent, les sports collectifs, je fais quand même du basket, du foot et du unihockey, peu importe la classe, parce que, justement, bah, ils sont habitués à faire ça depuis les autres années. Alors que la danse ou le yoga, pas, par exemple, ouais, donc ça demande plus d'efforts. Je pense qu'il faudrait voir comment ils réagissent.

Généralement, ils s'appliquent peu si on les oblige à faire, quoi. Ou alors ils vont tourner ça à la rigolade, tu vois. Ils vont tourner en dérision les positions du yoga parce qu'ils sont gênés.

Et ce qui est intéressant, c'est que j'ai plus de facilité à proposer des sports genrés masculins aux filles que l'inverse. Parce que les garçons, en réalité, ils prennent... ils sont chiantes quand ils se plaignent, et du coup ça me prend plus d'énergie de devoir gérer la classe. Alors que les filles vont plutôt rester un peu, mais leur manière de réagir, c'est pas d'en faire, physiquement et verbalement, c'est de rester en poteau pendant le match.

Donc c'est une implication énergétique, pour moi, qui est différente quand je dois combattre le stéréotype. C'est fou, quoi. J'aurais plus de peine à proposer un sport genré féminin à des garçons qui sont chiantes, même si ça leur ferait du bien. Au bout d'un moment, ils l'accepteraient, mais faut avoir

envie de faire face à ça, et être préparée à avoir des arguments, des machins, parce que tu sais qu'eux, ils vont pas hésiter à donner leur avis, quoi.

Intervieweuse :

Ouais, t'es pas la seule à me l'avoir mentionné. Et puis, ouais, avant, tu parlais justement d'une fille, ou d'un élève, qui fait le poteau pendant un match. Comment, toi, tu pourrais contrer ça ?

Enseignante 4 :

Ben, en fait, il y a un vrai problème de base dans les sports collectifs, parce qu'il y en a qui ont aucune idée de où se placer pour être utile à l'équipe. Et bah, du coup, je leur explique comment, finalement, faire de la défense et de l'attaque, et où se placer sur le terrain pour que les autres aient envie de leur donner la balle. Et c'est aussi souvent dans la motivation et l'intention.

Et c'est souvent le cercle vicieux de : j'aime pas le sport parce que je suis mauvaise en sport, et parce qu'on me passe jamais la balle parce que je suis une fille. Alors qu'en fait, des fois, elles renforcent le système, là, parce que justement, elles ont pas envie de s'améliorer, elles ont pas envie de faire mieux, et elles ont pas envie d'être en échec devant les autres, ou tout court. Donc elles préfèrent ne pas s'impliquer que de s'impliquer un petit peu.

Donc je leur explique ça, en fait. Je leur explique que moi, je mets en place des exercices pour qu'elles s'améliorent, et puis il y en a pour qui ça prend, et il y en a qui sont résignées, et on aura beau faire ce que je veux, ça marche pas. Mais c'est quand même rare. Je suis rarement face à des élèves qui sont résignés et qui ont pas du tout envie d'apprendre. Ça m'est arrivé avec une ou deux filles, depuis les trois années que j'enseigne, sur tous mes élèves. Les garçons, ils vont faire un petit peu. Même s'ils aiment pas le sport, ils vont quand même faire un peu, ils restent jamais en mode poteau, quoi.

Alors je fais des équipes pour faire en sorte que... je mets des règles où tout le monde doit toucher la balle, ou des trucs comme ça, et ça oblige, ouais, en fait, à fonctionner avec tout le monde.

Intervieweuse :

Et t'as d'autres exemples de règles ? Où tout le monde doit toucher la balle, ou comme ça ?

Enseignante 4 :

Tu dis dans les sports collectifs ?

Intervieweuse :

Oui, par exemple, ouais.

Enseignante 4 :

Bah après, je fais des couloirs : la balle, elle est obligée de passer dans les couloirs, par exemple. Et les élèves ne peuvent pas bouger de leur couloir. Donc, pour passer de la défense à l'attaque, ils sont obligés de passer par la personne là où elle est. Je sépare le terrain comme ça.

Intervieweuse :

C'est une bonne idée, ouais.

Enseignante 4 :

Après, je sais pas... de repasse, tu vas pas repasser à la même personne. Mais sinon, honnêtement, j'ai pas mille solutions non plus.

Intervieweuse :

C'est déjà deux-trois solutions cool. Et puis, est-ce que, selon toi, il y a des attentes de réussite ou de performance qui varient selon si on est une fille ou un garçon ?

Enseignante 4 :

Attends, en fait, ça m'arrive quand même, quelques fois, de faire des matchs par niveau, oui, ou par genre. Même en basket, je mets pas les filles et les garçons ensemble au gymnase. Et ça, ça change beaucoup la donne, en fait. C'est un sport où il y a trop de différences physiques, et du coup, les filles

veulent pas prendre des coups, ou... les gabarits, ouais. Et du coup, je fais par niveau, et alors ils s'amuse à fond.

Donc ça, en fait, je fais ça en y ayant réfléchi, pour éviter qu'il y ait des problèmes à ce niveau-là. J'écoute ta prochaine question.

Intervieweuse :

Merci pour le complément. Selon toi, est-ce que les attentes de réussite ou de performance peuvent varier selon si on est une fille ou un garçon ? Et quelles peuvent être les conséquences ?

Enseignante 4 :

T'entends quoi par attentes de réussite et de performance ?

Intervieweuse :

En quoi... par attentes de réussite, de performance ? Oh, si tu observes les élèves par rapport à eux-mêmes, leurs attentes vis-à-vis d'eux, est-ce que tu vois une différence ?

Enseignante 4 :

Genre, s'ils ont envie de performer ?

Intervieweuse :

Ouais, c'est ça, aussi : de leur manière de se projeter, en mode : « Ah, je peux arriver à ça », ou moins, ou... ?

Enseignante 4 :

Ah, leur capacité de réussite ? Est-ce qu'il y a une différence entre les filles et les garçons ?

Intervieweuse :

Ouais. Et puis, qu'est-ce qu'il peut en découler comme conséquences ?

Enseignante 4 :

J'essaie de me visualiser. Mais, en vrai, je crois pas que j'ai remarqué des différences d'attentes.

Et comme il n'y a pas d'évaluation, tu sais, c'est dur de voir s'ils ont vraiment envie de s'améliorer ou pas. S'engager, c'est différent, je dirais, mais encore une fois, c'est pas genré, ça dépend vraiment du sport que je propose, et des antécédents de chacun dans ce sport-là.

Intervieweuse :

Ouais. Du coup, ça amène sur la prochaine question : quels sont les effets des stéréotypes de genre sur la participation des élèves, sur leur motivation, sur leur sentiment de compétence, et aussi sur leur estime de soi ?

Enseignante 4 :

Ça fait beaucoup, là.

Intervieweuse :

On va faire un par un. Quels sont les effets des stéréotypes de genre sur la motivation des élèves ?

Enseignante 4 :

Oui, alors bah ça, je pense que j'y ai bien répondu, en vrai. Sur la motivation, ils vont être... si c'est un stéréotype de genre en leur faveur, c'est-à-dire, enfin, je me considère comme un garçon, c'est un sport masculin, plus de motivation. Si c'est pour une fille, un sport féminin, plus de motivation. Et si t'as un garçon, et que c'est quelque chose de relativement féminin, moins de motivation, ou rejet potentiel de l'activité, de l'implication.

Intervieweuse :

Et puis, par rapport au sentiment de compétence ?

Enseignante 4 :

Euh, pareil. Je pense qu'ils se sentent directement plus compétents en étant une fille pour faire une activité, ou en étant un garçon pour faire une activité qui est genrée dans leur genre.

Intervieweuse :

Et par rapport à l'estime de soi ?

Enseignante 4 :

Bah pareil, j'estime que ça serait plus renforcé pour un stéréotype de genre masculin chez un garçon, et plus renforcé pour une fille en étant typée de manière féminine.

Intervieweuse :

Et puis, par rapport au regard en EPS, qui peut être quand même assez présent, est-ce que tu remarques quelque chose ?

Enseignante 4 :

Oui, justement. Soit tourner en dérision la situation pour pas que ça touche le genre, soit ne pas s'impliquer, éviter la situation, parce que justement il y a l'autre genre qui pourrait regarder, quoi. Mais des fois, ils font de l'humour entre eux par rapport à ça, justement. Il y a des blagues qui sortent : « Regarde son petit déhanché. » Mais toujours avec la personne en compte, ou plutôt entre eux, ils déconstruisent en fait eux-mêmes le stéréotype parce qu'ils en ont un peu conscience, et du coup ça les fait rire.

Intervieweuse :

Je vois bien le genre. Et puis, est-ce que, selon toi, les stéréotypes de genre, ils peuvent aussi se glisser dans les interactions entre les élèves et les enseignants ? Puis, est-ce que tu pourrais me donner quelques exemples, si t'en as ?

Enseignante 4 :

Je pense que, de toute façon, on n'échappe pas aux stéréotypes, tout court, et que parfois on a tendance à projeter des stéréotypes sur l'élève selon son genre, sans réaliser qu'on projette un stéréotype dessus. Après, c'est hyper dur de savoir si j'ai vraiment des stéréotypes sans être directement... Je pense que oui, mais... t'as pas des exemples d'autres ?

Intervieweuse :

J'avais eu un entretien avec quelqu'un qui m'avait dit qu'il avait un de ses collègues... Lui, il revenait du cours, puis il disait... bon, c'est très, très, très cliché, hein... il disait : « Mais ces filles, avec leurs longs ongles et tout, elles peuvent même pas toucher la balle de basket », puis il se plaignait comme ça. Puis lui, il avait un peu de la peine à se positionner face à lui, parce qu'il est aussi assez jeune enseignant, l'autre est un peu plus expérimenté. Donc, en fin de compte, ce qu'il fait, c'est qu'il évite un peu ce genre de discussion et qu'il la quitte au plus vite.

Enseignante 4 :

Alors moi, dans ce que je vois, c'est que mes collègues hommes sont incapables d'enseigner des sports genrés féminins. Par contre, nous, les femmes, on est capables d'enseigner des sports genrés masculins et des sports féminins. Ça, c'est de manière générale que j'observe dans beaucoup de cas.

Mais sinon, j'ai un autre de mes collègues, jeune, qui, lui, essaie justement de se lancer dans le yoga, et qui est très proche de ses élèves, et il essaie un peu de leur inculquer justement l'inverse des stéréotypes de genre, et de tout ce qui est inclusion. Il milite un peu, tu vois, pour le féminisme, et pour que les garçons soient pas des petits « mascu », quoi. Et c'est un garçon, donc c'est plutôt l'inverse, de ce côté-là. Après, j'ai aussi des collègues qui n'expliquent pas à haute voix, explicitement, les stéréotypes de genre.

Après, moi, j'ai peut-être aussi un de mes stéréotypes. C'est vrai que tu vois arriver des filles qui sont méga dans les stéréotypes féminins : maquillage, longs ongles, qui prennent soin d'elles et, des fois, tu pourrais avoir tendance à penser que c'est des filles qui vont pas forcément se donner ou être à fond. Et souvent, c'est pas le cas, en fait. Ou j'ai le stéréotype que les garçons auraient plus tendance à être doués en sport. Enfin, voilà.

Intervieweuse :

Mais en vrai, le fait de conscientiser qu'on en a tous, et d'être un peu attentif à ce que nous, on fait, ben, c'est déjà un premier pas, tu vois, pour les effacer et tout.

Enseignante 4 :

Les fois où ça m'est arrivé, je me dis : Ah, mais en fait, j'ai... j'ai... enfin, je sais plus... je parle plus de projection. J'ai projeté ça sur cette personne parce que l'impression qu'elle m'a donnée, c'était ça, et en fait, je me suis trompée. Mais c'est un peu de manière directe, dans la situation, du coup j'ai pas trop retenu.

Mais je pense que j'essaie de prendre conscience de ça, et de pas... enfin, ça reste dans ma tête, en fait. Je m'en rends compte dans ma tête, et du coup je le sors pas avec eux ou avec des collègues.

Ouais, je vois. Ouais, mais non, j'ai pas d'exemple.

Intervieweuse :

Ouais. C'est déjà très bien. Et puis, enfin, moi, j'avais lu une fois un texte où ils expliquaient ça : que juste le fait d'appeler « les filles », « les garçons », en fait, ça leur rappelle que c'est des filles et des garçons, et que ça peut engendrer certains comportements plus féminins ou masculins. Et je sais que, personnellement, c'est un truc que j'ai beaucoup.

Enseignante 4 :

Quand t'appelles les groupes ?

Intervieweuse :

Ouais, c'est ça. C'est hyper implicite.

Enseignante 4 :

Alors après, moi, dans ces cas-là, j'avoue que ça m'arrive de le dire, oui, oui, oui. Genre, y a deux filles en train de discuter quand je suis en train de parler, je dis : « Bon, les filles... » Ou alors, y a les garçons qui font de la merde, je dis : « Les garçons, arrêtez. » C'est vrai, pas forcément les prénoms quand ils sont plusieurs.

Mais tu sais que, quand même, des fois, moi, ça m'est déjà arrivé plusieurs fois de dire : « Là, regardez la situation : qui est en train de foutre le bordel ? Là, y a que des garçons. » Et là, je leur explique clairement : est-ce qu'il y a une seule fille qui s'est comportée comme ça ? Qu'ils voient que c'est un comportement genré. Donc il y a quand même une réalité derrière ce stéréotype-là. C'est que, de manière générale, c'est pas tous, mais... enfin, en fait, c'est la même idée que pour les viols, tu vois : c'est pas tous les hommes qui violent les femmes, mais c'est que des hommes. C'est pas tous les hommes qui prennent trop d'espace et qui mettent le bordel en classe, mais c'est que des hommes. C'est rare que les filles, tu aies à les reprendre. Tu les reprends parce qu'elles discutent, en fait.

C'est vraiment, je pense, encore un endroit qui est très genré, mine de rien.

Intervieweuse :

Et je pense que c'est très en lien avec l'éducation qu'ils reçoivent dans la famille, comme ça.

Enseignante 4 :

Pour moi, c'est vraiment, quand on parle de miroir de la société en sport, bah ça l'est encore pour ça, et c'est encore très, très clair qui a le droit de prendre de l'espace, qui a le droit de s'exprimer physiquement. Et ça, on a pas encore fait assez, je pense.

Mais bon, ils commencent eux-mêmes à faire des remarques, je te jure, depuis quelques années, où ils le voient, quoi.

Intervieweuse :

Ouais, c'est chouette. Si eux aussi sont dans un processus de conscientisation, ben je pense que c'est déjà un bon premier pas.

Enseignante 4 :

Oui, je pense que ça aide, effectivement.

Intervieweuse :

On arrive sur la dernière partie, y a plus que trois questions : comment t'as été sensibilisée à ces questions de genre en EPS ?

Enseignante 4 :

Ah bah, c'est les cours de Margas, hein, ouais, sur les stéréotypes. Et peut-être en psycho aussi, les cours en psycho qu'on a faits à l'université.

Intervieweuse :

Et puis toi en faisant du sport tu t'es dit ça c'est pas normal ? Quand toi tu faisais la gym en tant qu'enfant ?

Enseignante 4 :

Oui, alors surtout, ça a bien émergé dans les médias, tous les stéréotypes qui sont liés, en fait, à des discriminations de genre. Par exemple, je pense aux équipes féminines de foot. Il y a eu, et je pense que ça m'a marquée, des moments où il y a eu des discriminations de genre liées à des stéréotypes, à l'image de la femme, dans les médias, depuis quelques années. Quand t'as l'équipe de Norvège qui a dû être en photo en maillot de bain, l'équipe de Barcelone de foot où les filles sont beaucoup moins payées, des trucs comme ça.

Mais sinon, moi-même, non, parce que j'ai pas fait de sport mixte, en fait, où j'ai ressenti des stéréotypes. Surtout que, en tant que sportive, je me suis construite une image, une estime de moi positive dans le sport, en ayant toujours été plus douée que les garçons, aussi.

Intervieweuse :

C'est cool. Et puis, pour toi, qu'est-ce qui facilite la mise en place de pratiques plus inclusives dans les cours ?

Enseignante 4 :

Je pense que c'est quand même la posture de l'enseignant par rapport à ces questions-là. À travers la parole, tout simplement. Par exemple, ce que je fais, c'est que je mets pas de genre quand je donne un rôle pendant le sport. Dans un jeu, je vais dire : le roi et la reine, par exemple. Ou je dis : le joueur ou la joueuse. J'utilise pas l'emploi du masculin tout le temps. J'emploie les deux pour... enfin, pour éviter le stéréotype de genre.

Et je donne des rôles de responsabilité ou d'exemple, peu importe le genre, en fait. Je mixe. C'est pas toujours le rôle « garçon ». C'est pas toujours des exemples avec les garçons. Je fais avec ceux qui sont doués dans le sport, et c'est tout. Ça, c'est des filles, des fois.

Sinon, qu'est-ce que je fais d'autre ? Tu sais que c'est dur de réfléchir sur sa pratique, parce que je pense que ça se fait de manière inconsciente, en fait. Mais je pense que je prends la peine de montrer aux filles qu'elles ont la place de prendre de l'espace, justement, à travers ce genre de situations-là. En tout cas, en ne restant pas aveugle sur les comportements où elles pourraient rester de côté, faire le piquet, ou s'il y a des discriminations d'ordre verbal, ou comme ça.

Donc, ouais, être dans l'action, je dirais. Ne pas laisser faire, et puis montrer que chacun a sa place, et que voilà, toutes les différences sont valorisées. Mais je pense que ça passe beaucoup par la parole, quand même, le discours que tu es en train de faire. C'est sûr que ça influence.

Intervieweuse :

Et puis, avant, t'as mentionné, justement, des fois, des rôles sociaux. Enfin, quelle place tu donnes à ces rôles sociaux ? Par exemple, quelqu'un qui coach, qui arbitre, qui peut être chorégraphe, ou public, ou juge ?

Enseignante 4 :

Franchement, c'est... alors, encore une fois, j'applique pas du tout la pédagogie HEP par rapport à ça, parce qu'en fait ça ne fonctionne pas d'avoir des élèves en attente comme ça. Enfin, moi, je fais un truc qui soit toujours dans l'action, en fait, donc le maximum possible. Donc ils sont peu dans les moments d'attente, ou alors ils notent des trucs sur des feuilles.

Du coup, c'est juste que soit ils doivent donner l'exemple, soit ils arbitrent, ouais. Souvent, ça se résume quand même à ça. Ils passent leur maximum de temps dans l'action. Ou, des fois, ceux qui sont plus doués, je leur demande d'aider, de coacher ceux qui sont plus faibles, ceux qui ont de la peine.

Intervieweuse :

Et puis, de quoi les enseignants, ils auraient besoin pour mieux aborder ces questions de genre ?

Enseignant-e 4 :

Ben, je pense, de se sensibiliser à ces questions-là, en fait, tout simplement. Au fait qu'on a des biais cognitifs, et qu'il faut essayer de les... ben, ce qu'on fait là maintenant, en fait, de les déconstruire, de réfléchir dessus et sur sa pratique. Ça pourrait... enfin, je pense quand même ça.

De partir d'une volonté de se rendre compte qu'on en a, et d'essayer de faire quelque chose pour. Et peut-être aussi, du coup, de l'impact que ça a sur les gens, de renforcer certains stéréotypes qui vont, du coup, créer un certain type de personnes plus ou moins genrées, quoi.

Intervieweuse :

Trop bien.

Enseignante 4 :

Ah oui, quand même. Pour terminer, je crois, je dirais que c'est tellement une construction sociale, en fait, le genre, que maintenant il y a de plus en plus un mélange. Je dirais : il y a une scission qui est moins importante qu'avant. Tu vas avoir des garçons qui ont les ongles faits, tu vas avoir des garçons qui ont des boucles d'oreilles, tu vas avoir des filles qui ont les cheveux courts, tu vas avoir des filles qui ont des... Au niveau de l'habillement, je trouve qu'il y a quand même un vrai changement, là, des stéréotypes, de l'épuisement... enfin, du genre en jupe comme à l'époque, et les garçons en jeans. Et j'ai l'impression que les stéréotypes de genre sont moins forts qu'avant.

Et du coup, ça se voit aussi dans les cours de sport. Enfin, ça se retrouve vraiment socialement : ils sont moins genrés, ouais, ils sont moins attachés aux stéréotypes de genre.

Intervieweuse :

Puis ouais, c'est vrai qu'en fait, on a tendance à tout le temps dire le genre comme si c'était fille-garçon, alors que c'est vraiment un spectre. Et puis, on se balade au milieu, ouais.

Enseignante 4 :

Mais moi, je trouve que ça se voit qu'il y a de plus en plus... ben, de moins en moins de choses fixes, en fait.

Et ça fait écho aussi avec des comportements moins genrés : tu vas avoir facilement une fille qui va donner son avis, qui a une grande gueule, qui s'impose, et des garçons qui sont plus... bah, plus efféminés, et que ça pose de problème à personne, quoi.

Intervieweuse :

Je pense que c'est aussi peut-être... tout dépend aussi, en lien avec ton caractère : si t'es plus introverti ou extraverti, bah ça va aussi beaucoup dépendre de quelle place tu prends dans l'espace.

Enseignante 4 :  
Ouais, ouais.

Intervieweuse :  
Ouais, très bien. Est-ce que, toi, tu voudrais encore ajouter quelque chose ?

Enseignante 4 :  
Non, je crois qu'on est bon, hein. C'est aujourd'hui difficile, je trouve, de réfléchir à sa pratique quand t'es pas dedans.

Intervieweuse :  
En plus, là, on est après deux semaines de vacances. Bon, très bien. Merci beaucoup pour ton temps.

Enseignante 4 :  
De rien.