



HAL
open science

Vers une coéducation en danse en éducation physique et sportive : analyse didactique et prospective des curricula

Sabine Thorel-Hallez

► To cite this version:

Sabine Thorel-Hallez. Vers une coéducation en danse en éducation physique et sportive : analyse didactique et prospective des curricula. Education. École normale supérieure de Cachan - ENS Cachan, 2007. Français. NNT : . tel-00195827

HAL Id: tel-00195827

<https://theses.hal.science/tel-00195827>

Submitted on 11 Dec 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE DE DOCTORAT
DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE CACHAN

Tome I

Présentée par

Sabine Thorel-Hallez

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE CACHAN

Domaine : Sciences de l'Éducation

VERS UNE COÉDUCATION EN DANSE EN ÉDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE : ANALYSE DIDACTIQUE ET
PROSPECTIVE DES CURRICULA.

Sous la direction de Monsieur Bernard David

Thèse présentée et soutenue à Cachan le 1er octobre 2007 devant le jury composé de :

Madame Chantal AMADE-ESCOT : Professeure des universités, Université Paul Sabatier Toulouse III (rapporteure)

Monsieur Bernard DAVID : Professeur des universités, IUFM, Toulouse

Madame Nicole GUERBER-WALSH : Docteure en esthétique et sciences de l'art, HDR, Professeure de danse, UFRSTAPS PARIS XI (rapporteure)

Monsieur Joël LEBEAUME : Professeur des universités, Ens Cachan

Monsieur Jean-Yves ROCHEX : Professeur des universités, Paris VIII

REMERCIEMENTS

À Bernard David pour son accompagnement avisé et sa vigilance.

À tous les membres de l'UMR STEF et du GÉDIAPS, qui par les discussions et les remarques lors des séminaires m'ont permis d'avancer.

À toutes celles et ceux de l'UMR STEF qui m'ont donné de leur temps lors de la phase finale de ce travail. Elles et ils se reconnaîtront...

À Joël Lebeaume pour son aide, ses remarques éclairées et ses encouragements.

À Chantal Amade-Escot, Nicole Guerber-Walsh, Jean-Yves Rochex, Joël Lebeaume pour m'avoir fait l'honneur de faire partie des membres du jury.

À Bernard André pour sa disponibilité et son appui technique de haut niveau qui ont largement aidé à l'aboutissement de ce travail. Qu'il trouve ici l'expression de ma reconnaissance et de ma gratitude.

À Jean-Louis Martinand pour son exigence et son regard critique toujours stimulants.

À Julie Gobert pour ses relectures.

À Michèle Lebrun pour son aide et son efficacité.

Aux enseignant-e-s d'EPS qui m'ont accueillie ainsi qu'à leurs élèves pour avoir fait abstraction de ma présence et m'avoir consacré du temps.

À mes amis et amies qui ont su me soutenir et m'encourager et qui, chacun-e à leur manière m'ont conduite là où j'en suis...

À Philippe pour le soutien inestimable et l'aide matérielle et intellectuelle que tu m'as apportées durant tout ce temps....

À Milan pour la patience dont tu as fait preuve et pour le prêt longue durée de ton ordinateur J'espère que tu liras cette thèse...

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	17
PREMIÈRE PARTIE CONTEXTE D'ÉTUDE DE LA COÉDUCATION : ENSEIGNEMENT DE LA DANSE CONTEMPORAINE A L'ÉCOLE.....	27
CHAPITRE 1 : LES PRATIQUES DE DANSE ET LES CONTEXTES CULTURELS	29
1.1. Pratiques sociales et pratiques scolaires.....	29
1.1.1. Les pratiques sociales.....	32
1.1.1.1. La danse en amateur.....	32
1.1.1.2. Les danseurs professionnels	35
1.1.2. Les pratiques scolaires.....	36
1.2. Le contexte socio-historique de l'explosion de la danse contemporaine.....	40
1.2.1. Choix et justification de cette périodisation	40
1.2.1.1. La politique en faveur de la danse	41
1.2.1.2. Les personnalités marquantes du milieu de la danse	43
1.2.1.3. L'ouverture des institutions académiques	43
1.2.1.4. Le contexte social et scientifique de l'essor de la danse « moderne » à l'école	44
1.2.1.5. La diffusion à l'école.....	45
CHAPITRE 2 : ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT ET ENVIRONNEMENT CURRICULAIRE	49
2.1. Les curricula.....	49
2.1.1. Curriculum et didactique	50
2.1.2. Activité et curriculum caché.....	51
2.1.3. Les pratiques réelles, révélatrices de l'activité des enseignant-e-s.....	52
2.2. Styles d'action et genre.....	53
2.3. Activité et actions	56
2.4. Croyances et attitudes	62
2.5. Expérience et expertise.....	65
2.6. Activité et incorporation	68
CHAPITRE 3 : MIXITÉ, GENRE, CONTENUS ET COÉDUCATION	71
3.1. La mixité en question : l'organisation mixte des classes.....	71

3.2. La Coéducation : moyen d'éducation à la mixité.....	73
3.2.1. Origine et itinéraire d'une notion.....	73
3.2.2. Coéducation et didactique de la danse contemporaine.....	76
3.3. Écart de réussite des filles et des garçons en EPS	79
3.4. Le féminin-le masculin et les APSA.....	83
3.5. La construction identitaire : les concepts de masculinité et de féminité et les APSA	85
3.6. La conduite des pratiques enseignantes en milieu mixte	89
3.6.1. Les interactions didactiques.....	89
3.6.2. Les interventions des enseignant-e-s et les perceptions des élèves	92
3.6.3. Les stratégies des enseignant-e-s	93
CHAPITRE 4 : LE CHAMP DE LA RECHERCHE.....	96
4.1. Objet et questions de recherche.....	97
4.2. Inscription théorique de la recherche.....	98
DEUXIÈME PARTIE COÉDUCATION ET ACTIVITÉ RÉELLE DE PROFESSEUR-E-S DE COLLÈGE ENSEIGNANT LA DANSE CONTEMPORAINE	101
CHAPITRE 1 : ENVIRONNEMENT CURRICULAIRE	104
1.1. Le curriculum prescrit et la revue EPS	104
1.2. Analyse de contenu des programmes d'EPS, des articles de la revue EPS	104
1.2.1. La constitution du corpus	104
1.2.1.1. Le curriculum prescrit	104
1.2.1.2. Les articles de la revue EPS publiés de 1986 à 2005.....	105
1.3. La construction des grilles d'analyse : articles de la revue EPS et programmes..	110
1.3.1. L'activité des enseignant-e-s	112
1.3.2. Activité de l'élève : les relations.....	112
1.3.3. Les fondamentaux	114
1.3.3.1. Remarques	115
1.3.3.2. Le traitement des données et l'interprétation.....	115
1.4. Les résultats.....	115
1.4.1. L'activité de l'enseignant-e	116
1.4.1.1. Le traitement didactique.....	116
1.4.1.2. Les représentations.....	118
1.4.1.3. L'évaluation.....	118
1.4.2. L'activité de l'élève : incorporation des contenus favorisant la coéducation.....	119
1.4.2.1. Les supports	119
1.4.2.2. Les styles	120
1.4.2.3. Les références	121

1.4.3.	Les fondamentaux	122
1.4.3.1.	Les agents du mouvement	122
1.4.3.2.	La composition.....	122
1.4.3.3.	Les influences	124
1.4.3.4.	Conclusion.....	124
 CHAPITRE 2 : CROYANCES ET ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT.....		127
2.1.	Les études de cas.....	127
2.1.1.	La constitution des grilles d'analyse	127
2.1.1.1.	Les supports	128
2.1.1.2.	Les styles	128
2.1.1.3.	Les croyances.....	129
2.1.1.4.	L'évaluation.....	129
2.2.	Les entretiens semi-directifs.....	129
2.2.1.	La sélection de l'échantillon	129
2.2.2.	L'élaboration du guide d'entretien.....	130
2.2.3.	La passation de l'entretien	130
2.2.4.	L'interprétation des données.....	131
2.2.5.	L'entretien semi-directif.....	132
2.2.5.1.	Recueil des données de l'entretien.....	132
2.2.5.2.	Codage de l'entretien	132
2.2.5.3.	Grille d'analyse des entretiens semi-directifs.....	133
2.3.	Les résultats.....	134
2.3.1.	L'expérience de l'enseignant-e.....	135
2.3.1.1.	Les supports d'enseignement.....	135
2.3.1.2.	Les styles d'action.....	136
2.3.1.3.	Le curriculum possible.....	138
2.3.1.4.	Le curriculum prescrit	139
2.3.2.	Les croyances.....	139
2.3.2.1.	Les fondamentaux	139
2.3.2.2.	Les valeurs.....	142
2.3.2.3.	L'évaluation.....	148
2.3.3.	Les registres de structuration de l'activité.....	149
2.3.3.1.	L'enseignant A.....	149
2.3.3.2.	L'enseignant B.....	153
2.3.3.3.	L'enseignant C.....	157
2.3.3.4.	L'enseignant D.....	160
2.3.4.	Conclusion	163
 CHAPITRE 3 : ACTIVITÉ RÉALISÉE ET COÉDUCATION.....		164
3.1.	La grille d'analyse et le codage	164
3.1.1.	La grille d'analyse vidéo	164
3.1.2.	L'élaboration du guide d'analyse.....	164
3.1.2.1.	Recueil des données vidéo.....	165
3.1.2.2.	Grille d'analyse de la vidéo et codage	165

3.2. Les résultats.....	169
3.2.1. Les directions des communications	170
3.2.2. Origine des communications	173
3.2.3. Les formes des communications.....	174
3.2.3.1. Les démonstrations.....	174
3.2.3.2. Les regards.....	179
3.2.3.3. L'espace occupé.....	180
3.2.3.4. Les contacts	180
3.2.3.5. La gestuelle.....	181
3.2.3.6. Remarques	183
3.2.4. Les types de communication.....	184
3.2.4.1. Les modèles	184
3.2.4.2. Les régulations	186
3.2.4.3. Les rôles.....	188
3.2.4.4. Les modes de communication.....	189
3.2.5. Les registres de communication.....	192
3.2.6. Conclusion	196
3.2.7. Les objets des communications	198
3.2.7.1. Les contenus d'enseignement.....	198
3.2.7.2. L'évaluation.....	212
3.2.7.3. La relation à l'autre : indicateur d'incidents.....	217
3.2.7.4. Conclusion.....	219
3.2.8. Des mises en relation possibles : contenu, regard, direction des communications.....	221
3.2.8.1. Le cas de l'enseignant A.....	221
3.2.8.2. Le cas de l'enseignant B.....	224
3.2.8.3. Le cas de l'enseignant C.....	226
3.2.8.4. Le cas de l'enseignant D.....	228
3.2.9. Les limites des mises en relation.....	229
3.2.10. Remarques	229
CHAPITRE 4 : RÉEL DE L'ACTIVITÉ ET COÉDUCATION.....	232
4.1. Les entretiens d'auto-confrontation	232
4.1.1. L'entretien d'auto-confrontation.....	235
4.1.1.1. Recueil des données de l'entretien d'auto-confrontation	236
4.1.1.2. Grille de lecture des épisodes	236
4.1.1.3. Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation	237
4.2. Les résultats.....	237
4.2.1. L'analyse lexicale.....	238
4.2.2. L'analyse thématique	240
4.2.2.1. Le cas de l'enseignant A.....	241
4.2.2.2. Le cas de l'enseignant B.....	256
4.2.2.3. Le cas de l'enseignant C.....	276
4.2.2.4. Le cas de l'enseignant D.....	298
4.2.3. Remarque.....	313
4.2.4. Conclusion	316
4.2.5. Caractérisation de l'activité des quatre enseignant-e-s	317
4.2.5.1. Le cas de l'enseignant A.....	317
4.2.5.2. Le cas de l'enseignant B.....	317

4.2.5.3. Le cas de l'enseignant C.....	318
4.2.5.4. Le cas de l'enseignant D.....	318
4.2.6. Orientation des contenus et système référent	320
4.2.7. Réel de l'activité et coéducation.....	321
CONCLUSION.....	322
BIBLIOGRAPHIE	333

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : cadre conceptuel	99
Figure 2 : thèmes des deux sources	107
Figure 3 : les directions des communications	170
Figure 4 : répartition sexuée des destinataires des communications.....	172
Figure 5 : origine des communications	173
Figure 6: les démonstrations	175
Figure 7 : qualité du mouvement.....	175
Figure 8 : réponses des élèves aux sollicitations.....	176
Figure 9 : les formes verbales et visuelles des communications.....	179
Figure 10 : les regards, les contacts, le placement	180
Figure 11 : les gestes (lieux, rires, non-réponses, onomatopées, sifflements)	181
Figure 12 : les modèles.....	184
Figure 13 : les relances.....	191
Figure 14 : les registres (1).....	192
Figure 15 : les registres (2).....	192
Figure 16 : les registres (3).....	193
Figure 17 : les registres (4).....	193
Figure 18 : Enseignant A.....	198
Figure 19 : Enseignant B.....	199
Figure 20 : Enseignant C.....	199
Figure 21 : Enseignant D.....	199
Figure 22 : le respect du monde sonore.....	200
Figure 23 : espace lieu et espace géométrique	201
Figure 24 : l'énergie	202
Figure 25 : les relations entre danseurs	202
Figure 26 : concentration.....	206
Figure 27 : le vocabulaire gestuel	206
Figure 28 : les thèmes, les ambiances, les planètes, les personnages	208
Figure 29 : la combinaison des paramètres du mouvement	209
Figure 30 : les vitesses	209
Figure 31 : le regard de spectateur	211
Figure 32 : la justesse du mouvement	212
Figure 33 : justesse du mouvement (A), précisions des directions (D).....	213
Figure 34 : les paramètres du mouvement	213
Figure 35 : les évaluations positives et négatives des paramètres.....	213
Figure 36 : la relation à l'autre	214
Figure 37 : le respect de la durée.....	215
Figure 38 : la motricité	216
Figure 39 : la relation à l'autre. Indicateur d'incidents	218
Figure 40 : grille de lecture des épisodes	236
Figure 41 : répartition des u.c.e. dans les classes	238
Figure 42 : orientation des contenus et système référent	320
Figure 43 : réel de l'activité et coéducation	321

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : effectifs des élèves inscrits en danse dans les CNR et les ENMD de France métropolitaine.....	33
Tableau 2 : les contenus concernant le thème des relations.....	108
Tableau 3 : les contenus concernant les fondamentaux	109
Tableau 4 : les contenus concernant le traitement didactique	110
Tableau 5 : synthèse des documents	126
Tableau 6 : grille de lecture des entretiens	133
Tableau 7 : grille d'analyse des entretiens semi-directifs	133
Tableau 8 : 1 ^{ère} grille de recueil de données vidéo.....	165
Tableau 9 : 2 ^{ème} grille de recueil de données vidéo	167
Tableau 10 : objets 1 et leur sous-catégories.....	168
Tableau 11 : objets 2 et leur sous-catégories.....	169
Tableau 12 : convergences et divergences entre enseignant-e-s	231
Tableau 13 : synthèse des différentes sources et « montage » vidéo	235
Tableau 14 : grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation	237
Tableau 15 : entretien d'auto-confrontation. Enseignant A.	255
Tableau 16 : entretien d'auto-confrontation. Enseignant B	275
Tableau 17 : entretien d'auto-confrontation. Enseignant C	297
Tableau 18 : entretien d'auto-confrontation. Enseignant D	312
Tableau 19 : matrice de condensation des données des trois sources	314

TABLE DES RESUMES

Résumé 1	152
Résumé 2	156
Résumé 3	159
Résumé 4	162
Résumé 5	171
Résumé 6	172
Résumé 7	178
Résumé 8	182
Résumé 9	183
Résumé 10	184
Résumé 11	186
Résumé 12	186
Résumé 13	188
Résumé 14	189
Résumé 15	190
Résumé 16	191
Résumé 17	195
Résumé 18	197
Résumé 19	201
Résumé 20	204
Résumé 21	205
Résumé 22	207
Résumé 23	208
Résumé 24	210
Résumé 25	211
Résumé 26	214
Résumé 27	215
Résumé 28	216
Résumé 29	219
Résumé 30	220
Résumé 31	223
Résumé 32	225
Résumé 33	227
Résumé 34	228
Résumé 35	229

Liste des abréviations

- APA : Activité Physique Artistique
- APSA : Activité Physique Sportive et Artistique
- BSRI : Bem Sex Role Inventory
- CNR : Conservatoires Nationaux de Région
- CNSM : Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique
- CNSMD : Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique et de Danse
- CND : Centre National de la danse
- DRAC : Directions régionales des affaires culturelles
- ENMD : Écoles Nationales de Musique et de Danse
- ENSEP : École Nationale Supérieure d'Éducation Physique
- EPS : Éducation Physique et Sportive
- GRTOP : Groupe de Recherches Théâtrales de l'Opéra de Paris
- IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres
- STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
- UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

“Jeder Mensch trägt den Tänzer in sich“¹

¹ En tout Homme sommeille un danseur. Rudolf Laban.

Introduction

Des rencontres avec des danses lors de voyages en Afrique, en Amérique et en Asie ont enrichi notre regard porté sur la danse. Elles nous révèlent deux informations essentielles :

- la danse joue un rôle important dans la vie publique ;
- la danse n'est pas réservée aux filles, elle fait partie de la vie de chacun-e.

Laban (1963, 2003) la considère d'ailleurs comme « *art premier de l'homme* ». Ces premières réflexions nous convainquent de la nécessité de développer son enseignement à l'école.

L'intérêt pour l'étude didactique de la danse enseignée à l'école est issu d'un cheminement professionnel, nous conduisant de l'exercice de métier de professeure de danse à celui de professeure d'EPS enseignant la danse dans diverses structures. C'est à partir de la pratique personnelle de la danse et celle de son enseignement en comparaison avec ce que nous découvrons dans d'autres parties du monde que s'élabore le questionnement au sujet de la mixité en danse, et de la place des garçons en particulier. Un premier mode d'expérience basé sur la pratique personnelle constitue les premières réflexions sur les actions des interprètes. Le second se prolonge par l'activité d'enseignement d'abord dans le secteur extra-scolaire puis à l'école (en primaire, en collège, en lycée). Celui-ci suscite d'autres questionnements sur les actions des élèves en contexte mixte. Enfin, un troisième se constitue par l'intervention en formation d'enseignant-e-s Staps et de professeur-e-s des écoles. C'est d'ici que se révèle le plus la nécessité d'interroger les actions des enseignant-e-s lorsqu'ils enseignent la danse en contexte mixte. C'est en effet à partir du constat d'une séparation spatiale entre filles et garçons en danse contemporaine que nous postulons l'importance de la part des actions des enseignant-e-s dans ce phénomène.

Il nous importe alors de faire émerger l'activité réelle d'enseignement dans un contexte mixte en danse contemporaine et de comprendre les processus entrant dans la

construction de cette activité. Nous désirons connaître la nature des processus et comment ils se construisent en répondant à la question principale : en quoi le réel de l'activité des enseignant-e-s participe-t-il à la coéducation des élèves ?

Notre propos est de nous intéresser à l'éducation à la mixité qui envisage des échanges entre filles et garçons de manière non stéréotypée. De là naît l'idée de coéducation.

Nous choisissons de questionner l'enseignement de la danse contemporaine au collège et nous nous heurtons très rapidement à deux types de difficulté, la première étant la nécessaire clarification de la notion de danse contemporaine, la seconde le croisement des champs d'analyse.

Un premier travail consiste à une indispensable réduction de l'objet investigué en le balisant à ces expressions occidentales qui prennent racine dès le début du XX^e siècle. Toutes les formes de danse et leurs origines ne sont pas abordées, sans pour autant ignorer les apports de celles-ci au processus de construction de la danse contemporaine. En tout cas, nous réfutons une approche ethnocentrée qui sacraliserait la danse contemporaine comme une danse universelle niant toute autre forme de danse.

Le développement de la danse contemporaine s'est plutôt nourri de toutes les formes de danse, même les plus anciennes. L'histoire de la danse rappelle que les hommes ont toujours dansé. D'ailleurs, dans certains pays et à certaines époques ils sont les seuls représentants de cet art, prenons l'exemple de la danse khatak, danse du nord de l'Inde, ou du kabuki au Japon qui furent même un temps interdit aux femmes. Ainsi, les pratiques sociales des danses ont été, de tout temps, très diversifiées. Elles nous informent sur la vie sociale du moment et permettent de renforcer le lien social dans une culture déterminée. Elles sont aussi le moyen de conforter les lois et les rites comme chez les Peuls du Niger qui, par la fête du Worso inaugurant la saison des pluies, est aussi l'occasion, pour les hommes célibataires, de séduire les femmes qui les regardent danser. D'autres pratiques de danse permettent de créer un lien spirituel. C'est notamment le cas des danses des derviches tourneurs, exécutées par des hommes, qui tournent sur eux-mêmes « *pour évoquer, en sa robe blanche, le retrait de Dieu et, par son mouvement, la stabilité d'un éternel retour* » (Serres, 1999, p. 127). Ainsi, considérer la danse comme une pratique essentiellement féminine serait un point de vue trop limité.

Mais, si notre étude n'occulte pas une connaissance anthropologique indispensable pour comprendre la danse actuelle, le point de vue est avant tout didactique puisqu'il est question d'examiner, à travers l'activité d'enseignement de la danse scolaire, les contenus réellement enseignés. Pointer notre recherche sur l'enseignement de la danse à l'école nous amène à circonscrire notre champ à la danse contemporaine parce qu'elle est la plus fréquemment enseignée. Cela renvoie à la nécessité d'investiguer les valeurs éducatives de la danse contemporaine, communément attribuées aux différentes formes de danse. Il s'agit de mettre l'accent sur l'éducation à la mixité. Ainsi, toute forme de danse ne pouvait convenir, puisque la perspective n'est pas d'étudier l'apprentissage de rôles féminins et masculins. Il s'agit de cerner nos axes de recherche autour de l'idée d'éducation entre filles et garçons de manière à ce que chaque individu, indépendamment de la motricité afférée souvent implicitement à son sexe, puisse échanger vraiment avec les autres. La coéducation entre sexes n'est pas la seule réponse de coéducation mais elle en est une forme.

Par conséquent, en accord avec Marro et Vouillot (2004), penser la coéducation comme un processus à construire est un moyen d'atteindre l'équité entre filles et garçons. La mixité devient alors le moyen et le signe de l'équité entre les sexes. Pour cette raison, l'appui sur la définition de la coéducation qu'en donne Raymond (2003) est solide pour l'utilisation que nous allons en faire en danse. La coéducation signifie alors l'idée de complémentarité possible des relations motrices entre filles et garçons mais aussi que chacun-e puisse se transformer en fonction de ses propres aspirations, indépendamment de son sexe. Il ne s'agit ni de faire abstraction du sexe des élèves ni de se limiter aux différences des sexes mais d'envisager l'influence positive des différences.

Seule la danse contemporaine nous permet d'investiguer cette réalité puisque les rôles féminins et masculins sont ouverts et les registres moteurs sont variés. La contribution de la danse contemporaine à l'EPS nous semble être un support original parce qu'elle est un moyen, pour les élèves, de vivre « *des expériences variées* » (B.O., 1996) notamment des rapports au corps sensible.

Or, faire vivre ces expériences sensibles en contexte mixte semble problématique ou pour le moins, questionne les enseignant-e-s. En effet, toutes les recherches recensées autour de la mixité (Thorel et David, 2005) indiquent qu'elle n'est en aucun cas suffisante pour induire une véritable rencontre entre les sexes.

La danse contemporaine est-elle par essence, susceptible de favoriser la coéducation ? Il est impossible de répondre à cette question, tant est large, dans les pratiques sociales, la palette d'interventions qui se niche derrière l'appellation « danse contemporaine ».

Mais c'est justement sous ce patchwork apparent, où toutes les formes de motricité sont exploitées et où les rôles masculins et féminins ne sont pas figés, qu'elle offre un terrain d'étude privilégié pour étudier **les modalités de prise en charge de la mixité scolaire dans une perspective de coéducation.**

Dès le début de l'étude, nous pressentons un parallèle entre le processus de création chorégraphique et celui de la recherche. Pour cette raison, nous procédons par tâtonnement. Le choix de matériaux s'affine peu à peu pour se fixer. Cette étape fut difficile et les choix toujours douloureux tant est complexe l'activité d'enseignement de la danse et tant l'objet « danse » est multiréférencé. C'est pourquoi la culture en épistémologie, en psychologie, en sociologie et en pédagogie est incontournable pour les chercheurs en didactique et les emprunts méthodologiques y sont fréquents (Martinand, 1995). Notre objet se prête à cette ouverture. Il se situe au carrefour de recherches qui ne peuvent ignorer ni l'apport de la sociologie ni celui de la psychologie. Il est illusoire d'isoler le sujet qui enseigne la danse et de prendre en compte toutes les dimensions sociales qui se tissent à travers cet enseignement. C'est pour cette raison que nous nous appuyons sur les disciplines « *outils* » (David, 2000 ; 2001) comme la psychologie, la psychologie du travail, (Clot, 1999, 2001) ainsi que la sociologie, les envisageant comme moyens de la didactique. Ces disciplines nous aident à rendre compte des processus de construction de l'activité des enseignant-e-s. C'est en sociologie, par les travaux de Faure notamment, qu'un champ de recherches concernant l'enseignement de la danse et le rapport à la danse des adolescent-e-s s'est constitué. Ces disciplines « *outils* » sont utiles pour questionner les décalages constatés dès le début de la recherche.

En effet, la comparaison de l'enseignement usuel de la danse à l'école et les pratiques extra-scolaires questionnent. Les enquêtes du département des études et de la prospective soulignent l'évolution du nombre de garçons qui pratiquent la danse (classique, jazz et contemporain) dans les conservatoires nationaux de région et dans les écoles nationales de musique et de danse de France métropolitaine depuis 1991. Par ailleurs, un nombre considérable d'hommes pratique la danse en amateur en pratiques mixtes dans les structures associatives, surtout pour y suivre des enseignements de danses de salon et folkloriques. Plus encore, nous constatons que les adolescents ont un rapport aux pratiques physiques esthétiques par des moyens détournés (le hip-hop, la capoiëra...). Celles-ci se pratiquent entre garçons et le plus souvent en dehors des structures organisées. Ceci entre en contradiction avec les études sociologiques montrant le désintérêt des garçons pour le hip hop au sein de l'école (Faure et Garcia, 2003 b, 2003 c).

Par ailleurs, les travaux d'envergure de Terret, Cogérino et Rogowski (2006), réalisés auprès de 2500 enseignant-e-s d'EPS, rendent compte de la faible programmation de la danse, de 1 à 5 % selon les niveaux de classe. Dès la 5^e, sa programmation en mixité est encore plus rare. Les auteur-e-s en concluent que plus une APSA est sexuellement connotée, plus la tendance est de l'enseigner de manière démixée. Les croyances des enseignant-e-s, eu égard à cette APSA, semblent orienter très fortement le choix des contenus.

D'ailleurs, lors des premières investigations menées lors de notre DEA, il est apparu que cette APSA pose problème aux enseignant-e-s, surtout en mixité. Certains points sont récurrents, notamment les thèmes étudiés n'étant pas toujours propices à la rencontre de l'autre, et l'évaluation. Pour d'autres au contraire, l'évaluation, à condition qu'elle prenne en compte l'item de « la relation à l'autre » est un moyen d'amener les élèves à travailler ensemble. La plupart évoquent ressentir des doutes au sujet des contenus, de la délimitation du terme « danse », du statut de la démonstration. Les « non-spécialistes » conçoivent la démonstration comme un incontournable de cette APSA. En outre, ils évoquent leur incapacité à réagir face au refus des filles ou des garçons à pratiquer ensemble. Leur manque de connaissances pour enseigner cette APSA et le regard porté sur leur propre corps face aux élèves les interrogent également. Il est vrai que l'essence de la danse contemporaine demande le « lâcher prise ». Or cet état, parce qu'il sort du cadre habituel des règles sportives, semble mal vécu par les enseignant-e-s « non spécialistes ». Enfin, pour la plupart des enseignant-e-s, l'expertise et/ou le fait d'être de sexe féminin et expérimentée est facilitant pour enseigner cette activité en mixité.

Ce recueil de l'univers des croyances des enseignant-e-s a orienté notre questionnement sur les contenus, le genre, l'évaluation, la spécificité des actions des enseignant-e-s. Leurs croyances relatives aux contenus à transmettre entretiennent-ils, à leur insu, l'idée que la danse à l'école s'adresse aux filles ? Comment se construisent alors ces croyances ? Quels sont les processus entrant en jeu dans la construction de l'activité d'enseignement ? Quel est l'impact de ces processus sur les contenus ?

Au désir initial de cerner la recherche sur les modalités de prise en charge de la mixité scolaire en danse contemporaine apparaît la nécessité d'étudier **les processus à l'œuvre dans les modalités de prise en charge de la mixité scolaire en danse contemporaine.**

Nous nous heurtons alors à la difficulté de croiser plusieurs champs théoriques. Comment, en effet, examiner l'activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte

mixte sans interroger les rapports au corps des enseignant-e-s et la relation probable de ce rapport avec leur expertise dans cette APSA, la relation entre leur genre et leur activité d'enseignement de cette APSA qualifiée de « féminine » dans les cultures occidentales, leur rapport à la culture artistique, leurs croyances vis à vis de la danse notamment sur la manière de gérer la mixité, la relation éventuelle entre ces croyances et le degré d'expérience dans l'enseignement de cette APSA ?

Pour entrer au cœur des processus, le recours à une approche « *psycho-didactique* » (David, 2002) permet d'affiner la recherche. Celle-ci consiste en « *l'incorporation d'emprunts théoriques, conceptuels, méthodologiques et instrumentaux faits à la psychologie pour aiguïser l'exercice de la responsabilité à l'égard des contenus...* » (David, 2001, p. 97).

Comme nous cherchons à rendre compte le plus précisément possible des pratiques, l'appui sur le concept de curriculum permet de saisir la cohérence des activités scolaires (Lebeaume, 1999). Pour De Landsheere (1992) le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction, comportant les objectifs, les matériels, les dispositions relatives à la formation des enseignant-e-s. Nous retenons du curriculum plutôt un environnement susceptible de rendre compte des pratiques globales. La perspective n'est pas curriculaire. Il ne s'agit pas d'étudier un curriculum à l'échelle de cycles ou de plusieurs années mais bien d'entrer dans le détail de l'activité de quatre enseignant-e-s à l'aide de cet environnement. C'est-à-dire que, parallèlement au curriculum prescrit, nous examinons la revue EPS comme partie intégrante de cet environnement qui devient alors élément d'un curriculum « *possible* ».

Nous qualifions notre étude de micro-didactique puisqu'il s'agit d'entrer au cœur de l'activité d'enseignement de la danse. Le concept d'activité est central. Le cadre conceptuel se construit de manière à faire converger les différentes approches afin de décrire et comprendre le plus finement possible l'activité des enseignant-e-s.

Avant d'entrer dans le détail de ces activités, pour essayer de comprendre les difficultés émises par les enseignant-e-s lors des premières investigations, nous cherchons à extraire d'abord les traces du couple, mixité et danse, dans les supports écrits, et plus finement tout ce qui se rapporte au contenu d'enseignement « les relations entre danseurs » à la fois dans le curriculum prescrit et la revue EPS. D'ailleurs si les textes rappellent les « *missions* » (Martinand, 2000) d'éducation (B.O., 1997) et sensibilisent à la question de la mixité (B.O., 2000 a), c'est certainement parce que finalement, se pose la question du fonctionnement de la mixité dans un souci d'équité. Peut-être cette question est-elle encore plus vive dans les pratiques dites « féminines » ?

Notre thèse cherche à décrire et à comprendre l'activité réelle d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte, en disséquant le réel de l'activité de quatre enseignant-e-s (Clot, 1997, Clot et Faïta, 2000), et l'influence de cette activité sur la coéducation des élèves. Nous cherchons à dégager tout ce qui peut participer à la construction des processus internes par le biais de l'activité de ces enseignant-e-s. L'intention est d'extraire des éléments susceptibles de participer à la création d'un modèle explicatif local.

Il nous plaît d'imaginer que l'expérience d'enseignement dans cette APSA et plus encore l'expertise permettent plus facilement une visée coéducative. En même temps, nous désirons vérifier l'impact du genre de l'enseignant-e sur la coéducation dans cette APSA connotée « féminine ». Une micro-analyse est envisagée, ce qui exige de travailler sur un échantillon simple. Pour cette raison, nous procédons au choix de quatre études de cas : deux hommes dont un est expert de l'APSA, deux femmes dont une est expérimentée. Les enseignant-e-s ont été choisis sur des critères ciblés en fonction des questions de recherche. Nous avons postulé en effet que l'expérience et/ou l'expertise facilitent la transmission de contenus en vue de la coéducation entre filles et garçons. Par ailleurs, nous avons questionné l'impact du genre sur les contenus enseignés.

Les premières observations des leçons suscitent un questionnement au sujet de l'espace entre les élèves et des rôles sexués clairement incorporés. Il est émis alors une première hypothèse :

si les filles et les garçons sont dans un espace « *ensemble-séparés* » Goffman (2002), alors les rôles que les élèves s'attribuent sont peut-être en relation avec les indices qu'ils détectent chez les enseignant-e-s ?

Mais vite l'étude des rôles donnés ou distribués de manière implicite aux élèves par les enseignant-e-s devient insuffisante pour mener une recherche en didactique. D'ailleurs, la notion de rôles ne peut à elle seule résumer ce qui est à enseigner en danse contemporaine. L'étude des contenus est incontournable. Ceux-ci sont soit enseignés, ils correspondent à ce que les élèves ont à apprendre pour se transformer ; soit découverts implicitement, ils correspondent alors à ce que les élèves ont appris d'une manière tacite sans que l'enseignant-e n'ait eu une réflexion préalable sur ces contenus. Les hypothèses s'affinent :

- les rôles que les élèves s'attribuent sont en partie déterminés par les indices qu'ils détectent chez les enseignant-e-s ;
- les contenus enseignés, conditionnés par le genre de l'enseignant-e, sont susceptibles de favoriser des pratiques développant des motricités d'élèves dans des registres moteurs différents, indépendamment de leur sexe.

Cependant, envisager une relation entre le genre de l'enseignant-e et les contenus nous pose problème. En effet, le genre étant défini par une construction sociale des attitudes et des rôles sociaux liés au sexe d'appartenance, nous désirons au début de la recherche utiliser l'outil de Bem (1974) pour dégager des catégories de genre féminin, masculin, androgyne, neutre. Mais nous sommes confrontée à un souci déontologique à partir duquel, après maintes réflexions, le parti pris est de ne pas enfermer les quatre cas dans des cadres préétablis. Le risque étant de nous diriger vers des interprétations hâtives et uniques. Le choix est alors de décrire et de comprendre ce qui se passe réellement au sein de l'activité d'enseignement de la danse et d'essayer ensuite d'approcher le genre de chacun des enseignant-e-s par ce que nous apprenions d'eux à travers leur activité d'enseignement. Cette posture s'est vue appuyée scientifiquement par les travaux de Verscheure (2005, 2006) qui ont questionné l'adaptation des tests de Bem et de ses traducteurs (Hurtig et Pichevin, 1986 ; Fontayne, Sarrazin et Famose, 2000) au sujet de la détermination du genre à partir des rôles de sexe. Nous lui empruntons la notion de « *position de genre* » parce que nous partageons, avec elle, l'idée que le genre n'est pas stable. La notion de « *position de genre* » est plus appropriée à notre recherche. En effet, la mise à jour de l'activité d'enseignement est réalisée lors de deux leçons par enseignant-e. Il est possible d'imaginer que sur ce temps court « *la position de genre* » est stable.

Il s'agit ainsi de dégager les processus à l'œuvre dans les modalités de prise en charge de la mixité scolaire en danse contemporaine dans une optique coéducative. Sont étudiés les processus qui relèvent de leur organisation interne par l'analyse de l'activité des enseignant-e-s. Ceux-ci sont interprétés à travers un double filtre, celui des croyances et des attitudes d'une part, celui de l'expérience d'autre part. La visée de la recherche est la caractérisation de l'activité de quatre enseignant-e-s afin de susciter un questionnement dans une perspective de conception de curriculum.

La thèse est organisée en deux parties.

Dans la première, il est question de poser le concept de coéducation comme moyen et signe de la mixité. Pour cela, il est nécessaire de situer le concept d'activité d'enseignement. La problématique est construite autour de trois ensembles de recherche qui permettent de répondre au questionnement : les pratiques de danse et les contextes culturels, l'activité d'enseignement, l'étude de la mixité et du genre pour penser la coéducation.

Le premier chapitre propose d'étudier les contextes, sociaux, institutionnels et scientifiques des dernières décennies facilitant l'entrée de la danse contemporaine à l'école. Il pose la question du décalage entre les curricula.

Dans le deuxième chapitre, le concept d'activité est discuté ; il est envisagé une relation entre croyances et activité d'enseignement. Les notions d'expérience et d'expertise sont questionnées ainsi que leur rapport à l'apprentissage de la coéducation. Considérant le curriculum comme un environnement susceptible de saisir la cohérence des pratiques, une réflexion préalable sur celui-ci est nécessaire.

Le chapitre suivant interroge l'organisation mixte des classes, conçue pour permettre l'équité entre filles et garçons. Nous étudions en quoi la notion de coéducation peut permettre d'atteindre cet objectif. Les résultats aux examens en EPS, partie intégrante du curriculum, est un bon indicateur de l'équité entre filles et garçons. Est ensuite examiné l'impact des pratiques dites « masculines » ou « féminines » et celui des pratiques considérées comme « *inversées* » eu égard aux attentes sexuées habituelles. Sont alors invoqués les concepts de féminité, de masculinité et de genre pour rendre compréhensibles ces attentes. Pour parvenir au cœur des pratiques, il est fait appel aux recherches les plus récentes concernant la conduite des pratiques enseignantes en milieu mixte. Puis sont abordées les stratégies des enseignant-e-s pour intéresser autant filles que garçons en danse.

Ce chapitre délimite les contours de l'étude, et sert aussi à comprendre comment se structurent les croyances des enseignant-e-s sur le genre, sur les pratiques en mixité et comment elles influent sur leur activité d'enseignement.

À l'issue de ces trois chapitres, sont définis le champ de recherche ainsi que les questions orientant la recherche.

La seconde partie explicite la méthodologie et les résultats obtenus au regard des apports théoriques précédents. Nous tentons d'opérationnaliser nos hypothèses à travers les questions de recherche centrées sur la « *position de genre* », l'expérience et/ou l'expertise, les

croyances. Nous voulons savoir si ces dimensions entrent dans la construction de l'activité d'enseignement et par conséquent si elles agissent sur les contenus enseignés.

Quatre investigations sont menées :

- l'étude du curriculum prescrit de 1985 à 2002 et celle des articles sélectionnés de la revue EPS de 1986 à 2005 ;
- un entretien semi-directif pour chacun-e des enseignant-e-s ;
- le décryptage des vidéos de deux leçons par enseignant-e-s ;
- un entretien d'auto-confrontation pour chacun-e.

Nous procédons ensuite à la mise en relation des données des différentes sources et caractérisons l'activité des quatre enseignant-e-s.

PREMIÈRE PARTIE

CONTEXTE D'ÉTUDE DE LA

COÉDUCATION : ENSEIGNEMENT

DE LA DANSE CONTEMPORAINE

À L'ÉCOLE

Depuis une vingtaine d'années, les recherches relatives à la mixité scolaire ont fait l'objet d'une littérature abondante dans les pays anglo-saxons. Les chercheurs français commencent à prendre conscience d'un retard par rapport à d'autres pays européens et anglo-saxons (Cogérino, 2004 ; Gionnet et Neveu, 2004). L'intérêt porté à la mixité scolaire couvre de nombreux champs scientifiques, en particulier un versant historique et psychosociologique. En didactique, les recherches en France sont récentes et la formule de Marry (2003), « *beaucoup de discours, peu d'études* » peut être reprise dans le cadre de l'EPS.

Pour délimiter notre champ de recherche, ce sujet renvoie à la nécessité de prendre appui sur les disciplines « *outils* » (David, 2002), en particulier sur les travaux sociologiques existant car ils permettent de délimiter les concepts clés de la mixité scolaire. Marro et Vouillot (2004) en dégagent trois : le genre, l'équité, la coéducation. Ces auteures rejoignent les conclusions des travaux de Bouslimi (1983) et Scraton (1993) concernant l'éducation physique, dans le sens où la mixité est davantage une organisation pédagogique sans qu'il n'y ait eu une véritable réflexion au sujet de l'équité des élèves. Certains travaux relevant des *gender-studies*, même s'ils ne relèvent pas directement de l'éducation physique, ont montré de meilleurs résultats des élèves issus des classes démixées (Robinson, 2004). D'autres proposent aussi d'intégrer le genre dans le curriculum en formation initiale pour éviter les reproductions des stéréotypes dans les classes mixtes (Gray et Leith, 2004).

Chaque chapitre propose un guide de lecture qui part des recherches sur l'école en général, passe par les recherches conduites en EPS, donne des exemples dans plusieurs APSA et débouche sur la danse.

Le premier chapitre compare les tendances des pratiques sociales en danse et celles des pratiques scolaires pour y repérer les similitudes ou les ruptures ; il explore les contextes favorables à une entrée de la danse contemporaine à l'école.

Les deux chapitres suivants introduisent les concepts essentiels de la recherche : la coéducation, le genre, l'activité (d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte), les croyances. Ceci contribue à l'avancée du questionnement.

Le dernier chapitre consiste à présenter la problématique générale de la thèse et les questions orientant la recherche.

Chapitre 1 : Les pratiques de danse et les contextes culturels

1.1. Pratiques sociales et pratiques scolaires

Avant de questionner l'enseignement de la danse contemporaine d'un point de vue didactique, il est essentiel de s'intéresser à la notion même de danse contemporaine. Ou commence-t-elle ? Quel en est réellement le sens dans les pratiques sociales ?

La notion de « danse contemporaine » ne peut se comprendre qu'en l'intégrant dans un processus évolutif qui dès le début du XX^e siècle est nommé danse « moderne » par rupture avec la danse « classique ». Celle-ci, n'étant d'ailleurs pas elle-même une entité homogène, connaît à la même période un renouveau de la tradition classique par le style néoclassique. Cependant, toutes deux se caractérisent par une technique corporelle relativement codifiée. Or, en lien avec les recherches sur le mouvement de l'époque et les transformations politiques et économiques des sociétés occidentales (le bouleversement des monarchies ou des empires, l'expansion de l'espace urbain), de nouvelles conceptions du corps apparaissent. Le contexte social et économique favorise l'avènement de nouvelles « écoles » de pensée et de nouvelles « maîtrises » corporelles qui explorent les principes des danses « libres » de Marie Wigman et de Isadora Duncan. Si les chorégraphes « avant-gardistes » de l'époque proviennent des États-Unis et d'Allemagne, ce n'est pas sans rapport avec la quasi-absence de la danse académique dans ces pays.

La danse américaine de Doris Humphrey explore la tension entre chute et suspension « *fall and recovery* ». Elle est considérée comme une figure influente de la « *modern dance* » américaine. Celle de Martha Graham rompt radicalement avec le ballet classique, sans pour autant revenir à la danse libre de Isadora Duncan. C'est l'accent sur la respiration et notamment le jeu entre tension et libération de l'énergie « *contraction-release* » qui caractérise le mieux son apport.

La danse allemande de Rudolph Laban et Marie Wigman est dite « expressionniste ». Le travail d'analyse du mouvement de Laban est central pour comprendre les principes de la danse « moderne ». Ses recherches l'ont d'abord amené à inventer une transcription du mouvement « *Laban notation* ». Il fonde les principes de l'« *Ausdruckstanz* » par réaction aux mutations de la civilisation industrielle. Son travail est fait d'expérimentations dans la nature. Il crée ainsi une nouvelle conception et organisation de l'espace. Le mouvement s'organise dans l'espace à partir d'un corps défini comme un volume « l'icosaèdre » à partir duquel partent six directions (haut, bas, gauche, droit, avant, arrière) et trois plans (sagittal, frontal horizontal). Pour lui l'expressivité des gestes naît de la combinaison du poids, du temps, de

l'espace et du flux, assortie de huit actions fondamentales : presser, épousseter, pousser, flotter, tordre, tapoter, fouetter, glisser. Marie Wigman continuera à porter les éléments du langage chorégraphique analysés par Laban.

En rupture avec ce courant, dont les techniques sont considérées encore trop formelles, naît la danse « postmoderne » (1960 à 1970), qui met l'accent sur l'abstraction. Les chorégraphes de ce courant vont reprendre certains codes de la danse « classique » pour servir leur propre technique. Merce Cunningham incite ses danseurs à travailler le mouvement pour lui-même, vers l'abstraction et non plus vers l'expressionnisme. Ses constructions aléatoires focalisent sur l'espace et la remise en cause des principes de symétrie et de perspective de l'espace scénique orienté de manière frontale. Aucun point de l'espace n'est privilégié par rapport aux autres, le centre de la scène n'est plus le point essentiel vers lequel se dirige l'attention des spectateurs.

Pour Alwin Nikolais il s'agit d'orienter le travail sur la décentration. Ainsi tous les points du corps peuvent être centre de gravité à partir duquel le mouvement se développe. Son travail a ouvert la voie au travail d'improvisation.

D'autres expériences sont tentées. Trisha Brown danse dans la rue, sur les toits. Steeve Paxton expérimente la danse-contact.

Toutes ces ramifications vont alimenter un cadre pour la danse contemporaine future. Le mouvement dansé est de moins en moins sous dépendance littéraire ou musicale.

Les pièces de Pina Bausch dissolvent le mouvement dansé dans des formes théâtrales et prennent comme support les gestes de la vie quotidienne.

Les solos de Carolyn Carlson ainsi que le groupe de recherches théâtrales (GRTOP) créé pour elle à l'opéra de Paris contribuent à faire reconnaître la danse contemporaine en France.

La danse appelée « contemporaine » à partir des années 1970 en France, l'est « *par souci de distinction avec la danse moderne de tradition « classique », dont le représentant le plus connu du public de l'époque était Maurice Béjart* » (Faure, 1998, p. 11). Elle est ensuite qualifiée de « nouvelle danse » française dès les années 1980. La danse contemporaine est en fait une expression générique, reconnaissant différentes techniques ou esthétiques apparues antérieurement, qu'il s'agit de détourner.

Les principaux acteurs de la « nouvelle danse » française de cette période euphorisante sont Dominique Bagouet, dont les compositions spatiales aux perspectives savantes sont hantées par d'indécelables asymétries (« *déserts d'amour* », 1984) ; Jean-Claude Gallota invente un monde poétique aux images marquantes telles une nuée de bébés nus aux souliers

verniss (« *les survivants* », 1983) ; Régine Chopinot décline des images choc à partir des thèmes éclectiques : narration et cinéma (« *délices* », 1983) ; Karine Saporta crée des univers baroques et oniriques qui allient raffinement et cruauté, sa gestuelle se caractérise par des motifs répétés (« *hypnotic circus* », 1983) ; Joëlle Bouvier et Régis Obadia explorent souvent le motif du couple (« *regard perdu* », 1980) ; Daniel Larrieu a un goût pour l'insolite, sa pièce culte (« *waterproof* », 1986) entièrement dansée en piscine est reprise l'été 2006 dans le cadre du festival « Paris quartier d'été ». Toutes les surfaces et matériaux sont explorés et il se confirme une rupture avec l'espace traditionnel de danse qu'est la scène.

Actuellement, la définition de la danse contemporaine de ces vingt dernières années est problématique. D'ailleurs, le dictionnaire de la danse la définit comme ne rendant compte « *d'aucune catégorisation stylistique, mais plus d'une attitude : celle d'une danse empruntant les techniques qui alimentent ses pratiques, dans les courants modernes mais aussi classiques - sans nécessairement les nommer, ni se sentir liée à l'exigence de maîtrise qui les sustentait - tout en entretenant un dialogue soutenu avec d'autres disciplines artistiques, tout particulièrement les arts plastiques ou encore l'architecture, le théâtre, le cirque, entre autres* » (Larousse, 1999, p.706). Ainsi cette danse est en perpétuelle recherche, elle intègre aussi bien le langage classique que la théâtralité, la vidéo, le hip hop, les écritures métissées (Lefebvre et Sizorn, 2004) et elle passe d'une danse très physique, à l'instar de la danse belge de Wim Vandekeybus et de Anna Theresa de Keersmaeker, à la « *non danse* » (Hervieu, 2005) plus conceptuelle de Jérôme Bel.

Nous sommes consciente que ce détour est réducteur car, d'une part ne sont cités que certains chorégraphes, ils ne sont pas les seuls à avoir contribué à ce qu'est devenue la danse contemporaine, d'autre part parce que leur parcours a sans cesse évolué et que ne sont mentionnées que leurs oeuvres les plus marquantes. Mais il ne s'agit pas d'un travail historique, il apporte seulement quelques repères pour une clarification de la notion de « danse contemporaine ». Ces « pionniers » ne le sont que dans un processus évolutif, ils se sont nourris de toutes formes de danse pour créer un « style » personnel aux règles que chacun des chorégraphes va instaurer. Les règles ne sont donc plus universelles comme elles l'étaient sous des formes de danse de tradition « classique ».

1.1.1. Les pratiques sociales

Les recherches s'orientent autour de deux pôles : la danse en amateur et les danseurs professionnels. Les informations recensées sont issues des bulletins du département des études et de la prospective (n°112, 1996) et (n°142, 2003) et des enquêtes annuelles auprès des établissements contrôlés d'enseignement artistique spécialisé.

1.1.1.1. La danse en amateur

Elle concerne 11 % des français de 15 ans et plus qui ont fait de la danse au cours de leur vie ; 21 % concernent la tranche d'âge 15-19 ans. Les types de danse pratiqués sont diversifiés : classique, contemporain, moderne, jazz, folklorique, danse de salon, rythmique, claquettes, divers (rock, flamenco...). Sur 100 français de 15 ans et plus ayant pratiqué la danse au cours des douze derniers mois au moment de l'enquête (1996), les types les plus plébiscités sont les danses modernes et le jazz, les danses folkloriques et les danses de salon. C'est dans ces deux dernières, qui se pratiquent en couple, que le rapport entre les sexes est le plus équilibré. Notons cependant une limite au recensement puisque les lieux d'enseignement ne sont pas tous répertoriés. Seuls sont contrôlés les effectifs d'élèves inscrits en danse dans les conservatoires nationaux de région (CNR) et les écoles nationales de musique et de danse (ENMD) de France métropolitaine. Dans les deux structures, remarquons une augmentation du nombre d'élèves inscrits en danse. Durant l'année 2004-2005 (note statistique n° 22, 2006), le nombre d'élèves inscrits en danse connaît une augmentation de 10,7 % par rapport à l'année précédente dans 33 CNR et 72 ENMD. 16769 élèves sont inscrits en danse. Même si les garçons ne représentent que 7,3 % des effectifs totaux et 8,1 % dans les CNR, ils sont néanmoins en augmentation. D'ailleurs, ce sont dans les conservatoires qu'ils sont les plus nombreux, leur nombre atteint même 21 % des effectifs totaux en région Aquitaine et 28 % dans le Limousin durant l'année 1997-1998 (note statistique n° 1245, 1999). Classiquement, les deux structures accueillent deux cursus, un à vocation amateur, l'autre professionnel mais il existe davantage d'amateur-e-s dans les écoles nationales de musique et de danse. Au total, durant l'année 2004-2005, 4521 élèves sont inscrits dans les disciplines d'éveil ou d'initiation, 10253 en cursus amateur ou professionnel et 1995 en dehors de tout cursus. C'est dans cette troisième voie que, sept établissements sur dix favorisent les pratiques amateurs. Dans cinq ENMD la danse est exclusivement enseignée en dehors de tout cursus. Les élèves hors cursus sont au nombre de 443 dans 22 CNR, soit 7,6 % des effectifs totaux, ils représentent 1552 élèves dans 59 ENMD, soit 12 % des effectifs totaux. C'est dans cette voie que les élèves investissent le plus la danse contemporaine : 665 contre 479 en danse jazz et

617 en danse classique. Quel que soit le cursus choisi, la danse contemporaine continue de progresser. Le nombre d'élèves inscrits représente un pourcentage de 12 % d'augmentation par rapport à l'année 2003-2004, il passe de 4879 à 5478. Le tableau 1 montre l'évolution de la répartition sexuée dans les deux établissements de 1991 à 2003.

Tableau 1 : effectifs des élèves inscrits en danse dans les CNR et les ENMD de France métropolitaine

Année scolaire	Filles/garçons	CNR	ENM	Total
1991/1992	Filles	2981	7168	10149
	Garçons	181	288	469
1992/1993	Filles	2938	7308	10246
	Garçons	225	270	495
1993/1994	Filles	3305	7865	11170
	Garçons	231	323	554
1994/1995	Filles	3290	7917	11207
	Garçons	237	371	608
1995/1996	Filles	3425	8369	11794
	Garçons	311	343	654
1996/1997	Filles	3841	8233	12074
	Garçons	349	299	648
1997/1998	Filles	3861	8612	12473
	Garçons	326	390	716
1998/1999	Filles	3972	8175	12147
	Garçons	268	306	574
1999/2000	Filles	4033	8047	12080
	Garçons	250	377	627
2000/2001	Filles	4070	8012	12082
	Garçons	234	359	593
2001/2002	Filles	4042	8594	12636
	Garçons	368	481	849
2002/2003	Filles	4349	8690	13039
	Garçons	393	510	903

Ces chiffres indiquent une progression du nombre de filles et de garçons depuis l'année 1991 dans les deux établissements.

Dans les CNR, pour les garçons, une nette augmentation est constatée jusqu'en 1996/1997, puis une légère baisse de 1997 à 2000 et de nouveau une hausse des effectifs en 2001. C'est plus instable pour les filles car avant 1995, rien n'indique une augmentation puisque les chiffres fluctuent, nous constatons cependant une augmentation à partir de 1995 jusqu'en 2001 et contrairement aux garçons, une baisse en 2001. Finalement, la comparaison de l'évolution du nombre de garçons et de filles de 1991 à 2003, montre une augmentation de 117,12 % pour les garçons alors que pour la même période, l'augmentation chez les filles n'est que de 45,89 %.

Pour les ENMD, les résultats sont un peu différents. Cependant, notons une augmentation du nombre de garçons de 1993 à 1995, en particulier, en 1997-1998 et à partir de 2001. Chez les filles, une baisse est constatée en 1999, puis une augmentation des effectifs en 2001. Mais en ramenant ces résultats à l'ensemble des années prises comme référence, de 1991 à 2003, les garçons ont progressé de 77,08 % des effectifs alors que pour les filles, les effectifs n'ont progressé que de 21,23 %.

Au total, les deux établissements connaissent une augmentation des effectifs de 28,47 % chez les filles et de 92,53 % chez les garçons. La surprise est donc de taille, notamment en comparant ces résultats avec le peu de garçons qui s'inscrivent volontairement dans cette activité à l'école.

A notre connaissance, il n'existe pas d'autres chiffres officiels à propos de la répartition sexuée des jeunes dans d'autres types de danse ni des autres lieux où se pratique la danse. Il est cependant difficile d'ignorer l'intérêt des adolescent-e-s pour le hip hop, la capoeïra, la « *dance* », les danses africaines, les danses afro-caraïbes ainsi que les pratiques de forme. Toutes ces danses ont un attrait particulier, d'une part parce qu'elles peuvent se pratiquer en dehors des structures organisées, d'autre part parce que chaque type de danse pratiqué renvoie à un rapport au corps particulier. Cela se traduit par des appartenances à des groupes, des tenues vestimentaires spécifiques à chaque danse dont l'enseignant-e d'EPS ne peut évacuer le sens, s'il veut faire vivre pleinement la mixité scolaire. D'ailleurs celle-ci dépasse la seule rencontre entre filles et garçons. Les groupes d'appartenance aux différentes formes de danse rendent cette mixité éminemment sociale.

1.1.1.2. Les danseurs professionnels

L'enquête réalisée en 2002 par le département des études et de la prospective, sur une population de danseurs, donne ses résultats dans le bulletin n° 142 de novembre 2003. D'abord, notons des contrastes dans les formations, entre danseurs intermittents et permanents. En effet, pour 98 % des danseurs permanents, la danse classique est dominante dans leur formation.

Pour les danseurs intermittents, si trois sur quatre ont été formés à la forme classique, pour plus d'un sur deux, cette forme a été le style dominant. Néanmoins elle n'est pas aussi exclusive que pour les danseurs permanents, puisque 29 % d'entre eux ont été formés principalement au style contemporain. Cependant, un changement apparaît dans la formation des plus jeunes, âgés de 20 à 24 ans, ils sont un peu plus de 60 % à déclarer avoir suivi une formation principalement en danse classique contre à peine la moitié de leur aînés âgés de 40 ans et plus. Il apparaît clairement qu'après une période de remise en cause, la forme classique réaffirme sa position dans les pré requis professionnels. Par ailleurs, le type de danse préférentiel des danseurs induit des conditions d'emploi différentes. Les conventions esthétiques de chaque danse conditionnent les pré requis professionnels et les types d'employeur. Chez les danseurs intermittents, la danse contemporaine occupe une place essentielle puisque près de la moitié d'entre eux se sont produits principalement ou exclusivement en danse contemporaine. De plus, ces danseurs se caractérisent par leur forte diversification en matière de types chorégraphiques. Ils passent du jazz au cabaret, à la comédie musicale ou aux danses ethniques et traditionnelles. Il reste que les situations les plus favorables en matière de rémunération sont celles des danseurs spécialisés en danse contemporaine.

Les activités d'enseignement concernent un intermittent sur deux mais seulement 19 % des permanents.

Les disparités hommes-femmes existent mais ne s'opèrent pas sur les critères habituels de la division du travail puisque globalement, le marché du travail est numériquement dominé par les femmes (68 % de femmes chez les intermittents, 56 % chez les permanents). En outre, elles accèdent aussi largement que les hommes, contrairement à ce qui est observé dans d'autres disciplines artistiques, aux positions d'encadrement et de conception artistique. Par contre, les hommes sont proportionnellement plus nombreux à enseigner que les femmes (53 % contre 47 %) et lorsqu'ils enseignent, ils y consacrent au moins un mi-temps (28 % contre 20 % des danseuses). Les représentations habituelles sur cette activité, qui entretiennent l'idée qu'elle est enseignée par des femmes, sont donc erronées, s'agissant des danseurs

professionnels. Par ailleurs, le salaire journalier moyen déclaré par les danseuses est semblable à celui de leurs collègues masculins et la longévité de leur carrière est comparable. Par contre, plus nombreuses que les hommes sur le marché du travail, elles souffrent de la concurrence entre elles. C'est pourquoi les volumes annuels moyens de travail tout au long de leur carrière se révèlent plus défavorables que ceux des hommes. Ce qui rejoint les travaux de Sorignet (2001) qui montrent que moins nombreux, les danseurs obtiennent plus de contrats de travail. Pour cette raison, une danseuse sur trois (31 %) contre un danseur sur cinq (20 %) au cours de l'année 2002 déclare s'engager dans un autre secteur d'activité, extérieur au spectacle vivant (animation touristique et commerciale par exemple).

Au point précédent, a été soulevée l'augmentation de garçons pratiquant la danse dans les CNR et les ENMD. Dans le cas des danseurs professionnels, retenons que, proportionnellement, ils sont plus nombreux à enseigner. Mais à l'école, quelle est la représentativité de chacun des sexes à enseigner la danse et quel est le statut réel de la danse auprès des élèves et des enseignant-e-s ?

1.1.2. Les pratiques scolaires

Il suffit de s'appuyer sur les travaux d'envergure de Terret, Cogérino et Rogowski (2006), réalisés auprès de 2500 enseignant-e-s d'EPS, pour se rendre compte de la faible programmation de la danse, de 1 à 5 % selon les niveaux de classe. Elle est pourtant considérée comme APSA « intermédiaire » et non « marginale » dans les programmations. Mais, dès la 5^e, sa programmation en mixité est plus rare. De 95,40 % en 6^e elle passe à 60,19 % des programmations en terminale. Le cas des baccalauréats professionnels est encore plus criant puisque la danse y est enseignée en mixité à 52,63 %. Les auteur-e-s en concluent que plus une APSA est sexuellement connotée, plus la tendance est de l'enseigner de manière démixée. Par ailleurs, plus les élèves sont âgés, moins la mixité dans cette APSA est envisagée. De plus, alors que les modalités de groupements des élèves diffèrent pour une même APSA, ce n'est pas le cas de la danse. Elle reste enseignée en « mixité relative ».

La recherche tente également de cerner les représentations des enseignant-e-s. Les résultats indiquent que les activités « féminines » ne favorisent pas un sexe en particulier contrairement aux activités « masculines » perçues comme plus favorables aux garçons. Pourtant, 58 % des sondé-e-s pensent que la danse favorise les filles. C'est donc une APSA qui semble exister au-delà des activités « féminines », dans l'imaginaire des enseignant-e-s. Plus surprenant, les enseignant-e-s les plus jeunes sont plus perméables aux stéréotypes de la domination masculine en sport, quel que soit leur sexe. Ce qui n'est pas le cas pour les sports

dits féminins. En effet, quels que soient leur âge et leur ancienneté, les hommes sont plus nombreux à estimer que la danse en situation mixte favorise les filles. Par contre les femmes ne mentionnent pas d'effets discriminants pour l'un des sexes.

Confrontons ces résultats à un travail entrepris dans le cadre de notre DEA, où la question était de faire émerger les représentations des élèves au sujet de la danse. Nous avons été confrontée à la difficulté d'entreprendre les investigations en lycée, tant étaient rares les programmations de la danse et plus encore en mixité. En effet, dans l'Académie de Lille, lieu de l'étude, le nombre de filles s'inscrivant à l'option ponctuelle en danse augmente chaque année. Ce phénomène est révélateur du nombre restreint d'établissements qui proposent la danse au baccalauréat. C'est en s'inscrivant à l'option ponctuelle que celles qui ont des compétences réelles en danse peuvent espérer en tirer profit. Pourtant, essayant d'enrayer le phénomène par la clarification des contenus d'enseignement, Philippe Guisgand et Thierry Tribalat (2001) ont proposé une « boîte à outils » et des repères pertinents pour l'enseignement de la danse au lycée. Par ailleurs, cherchant à éclairer les contenus d'enseignement par les fondamentaux de la danse, Tizou Perez et Annie Thomas (2000) précisent ce que les élèves ont à apprendre.

Face à ces constats, avant d'arrêter le choix des établissements lors de cette première étude, des entretiens exploratoires ont été menés auprès des enseignant-e-s de collège et de lycée pour avoir une première idée de l'enseignement de la danse en mixité. Il est ressorti de cette étude, qu'en lycée, par le choix des menus, les garçons évitent le menu qui contient la danse. Au collège, la danse est souvent programmée en 6^e, en classe entière, mais elle fait appel à des supports différents (expression corporelle, jazz...contemporaine) qui prennent même des formes différentes. En 5^e, la danse est moins programmée, elle est souvent remplacée par des activités esthétiques ou gymniques d'expression. Certaines, en fonction du traitement didactique, sont considérées comme artistiques (la GRS, l'acroport, le step, le cirque, l'aérobic...). Il semble que dès la 5^e, les croyances des enseignant-e-s laissent planer un doute sur l'intérêt de cette APSA, encore plus en mixité. Ils emploient alors les termes « acrogym dansée », « acrogym sur des thèmes », « step en musique », « expression corporelle », « apex » pour qualifier leur enseignement, comme si le mot « danse » devait être évité. Il existe une gêne des enseignant-e-s vis à vis de cette APSA en mixité. D'ailleurs, souvent dans les programmations, toutes les activités sont prévues en mixité sauf la danse. En 4^e et en 3^e, elle est souvent programmée mais rarement en mixité, soit parce que les enseignant-e-s démixent les classes, soit par le choix laissé aux élèves au sujet des « menus » d'APSA. De fait les groupes sont démixés. Parfois, ce sont les enseignant-e-s qui changent de

groupe, au moment du cycle danse. C'est souvent une femme qui la prend en charge, pas toujours « spécialiste », parce qu'on lui attribue d'emblée plus d'affinité avec cette APSA.

C'est contradictoire avec la situation des hommes danseurs professionnels qui enseignent plus que leurs collègues féminines. Les pratiques sociales, amateurs et professionnelles semblent totalement écartées ou dénuées de sens pour les professionnels de l'enseignement scolaire. Il apparaît une coupure avec les pratiques sociales.

Ces constats locaux ajoutés aux résultats de la recherche menée par Terret, Cogérino et Rogowski (2006) amènent à considérer la programmation de la danse comme une difficulté. Quand elle parvient à être effectivement programmée aux classes entières, c'est parce que souvent, elle fait l'objet d'une volonté forte, soit d'un coordonnateur (trice), soit d'un ou d'une expert-e de la danse, qui réussit à enlever l'adhésion plus ou moins forte d'une équipe d'enseignant-e-s.

Pourtant les recherches menées sur les articles écrits sur la danse dans la revue EPS montrent l'importance considérable que les auteur-e-s entendent donner à cette APSA. En effet, le nombre d'articles sur la danse est conséquent. D'ailleurs, de véritables pistes pour encourager l'enseignement de la danse sont proposées, notamment dans l'un des articles de Nicole Guerber-Walsh (1995) intitulé « *Apprentissage fondamental à l'école* ».

Après avoir resitué les influences sur lesquelles se sont appuyés les principes de la danse contemporaine, l'auteure expose les matériaux fondamentaux pour concevoir une démarche d'enseignement. Ceux-ci permettent de guider les enseignant-e-s non pas vers le choix d'une méthode unique mais leur donner les clés de la démarche artistique. Celles-ci sont condensées dans « *Aucun but fini, achevé, prédéterminé d'une manière linéaire n'est poursuivi. La danse se construit, se compose ; l'accent se porte sur les expériences créatives nécessitant un traitement artistique* » (EPS 254, p. 56). C'est pourquoi « *L'accent se porte sur le sens profond du geste et non sur la forme* » (p. 257).

Est exposée par ailleurs une définition de la technique, celle qui pose le plus de difficultés aux enseignant-e-s non expérimenté-e-s, lorsqu'ils enseignent la danse. La technique, indispensable à la création, est située à deux niveaux : « *d'une part à l'approche de plus en plus sensible de la matière, de ses composantes ; d'autre part à l'appréhension de plus en plus claire des processus menant à la structure de l'oeuvre ou de la composition* » (p. 58). Pour illustrer ses propos, des exemples d'applications sont donnés. En outre, pour donner du sens à la démarche d'enseignement et de création, sont exposées les relations entre monde des sens et celui des sciences qui sont indispensables à « l'acte dansé ».

Mais, s'il est indéniable que la vocation de cet article est à destination de tous les enseignant-e-s, il suppose que ceux-ci feront les recherches nécessaires pour comprendre le sens des références culturelles. A travers cet article, il est bon de se demander si la revue EPS, dans le cadre de la danse, est un relais pertinent entre les pratiques sociales telles qu'elles sont imaginées par les élèves et les enseignant-e-s, imaginations d'ailleurs diversifiées, et la réalité des pratiques scolaires.

Néanmoins, ce qui retient notre attention est « *l'expérience visuelle* » du pédagogue qui intervient sur l'action dansée. Effectivement, il est nécessaire de questionner la manière dont les enseignant-e-s regardent les élèves, surtout dans cette APSA, et sur la relation entre ce regard et les savoirs transmis. Le choix de ces savoirs rejoignent-ils leurs manières de regarder le monde ? Mais plus que cela, en ces temps troublés où la mixité peine à vivre, surtout dans les collèges où justement la manière de se regarder est à l'origine de nombreuses violences, il est crucial de se demander comment est perçu, par les élèves, le regard des professeur-e-s sur leur corps. Cela renvoie à la construction du sens de la danse scolaire et des contenus enseignés au collège. En effet, comment l'enseignant-e peut-il prendre en compte les disparités d'aspirations entre les danseurs et danseuses de hip hop, de danses africaines, de danse classique, et de toutes les autres formes, non citées ici, tant est vaste le champ possible des pratiques d'interventions ? A cette période sensible de l'adolescence, les aspirations sont nombreuses et différentes en matière de style de danse. D'ailleurs, les regards qu'ils s'adressent entre eux en disent long sur leurs aspirations ou leur rejet d'un style par rapport à un autre. De plus le regard professionnel porté sur le corps des élèves, d'autant plus précisément que l'enseignant-e est expert-e, ne peut laisser sans questionnement l'enseignant-e d'EPS. L'idée de coéducation devient une nécessité.

Pourtant si les articles concernant la danse sont nombreux, en revanche la mixité en danse n'est pas appréhendée par les auteur-e-s de la revue EPS. En effet, comme si elle allait de soi ou comme s'il allait de soi que la mixité en danse n'existait pas, la mixité en danse ne fait l'objet d'aucun article dans la revue EPS. Seuls six articles concernant la mixité sont relevés, mais ils ne concernent pas directement la danse. Il s'agit des articles de Davaisse², Davaisse et Volondat³, Combaz⁴, Verger⁵, Le Goff⁶, Chevalier⁷. Le terme de coéducation

² Davaisse, A. (1986). Hétérogénéité des publics et des contenus en eps. *199*, 42.

³ Davaisse A., Volondat, M. (1987). Mixité : pédagogie des différences et didactiques. *206*, 53-56.

⁴ Combaz, G. (1991). La mixité en eps, opinions et souhaits des élèves. *231*, 62-65.

⁵ Verger, M. (2002). Quels choix pour servir quels apprentissages ? Exemple en natation. *293*, 53-55.

⁶ Le Goff, C. (2002). Un tremplin pour réussir en eps. *295*, 40-44.

⁷ Chevalier, M.(2003). La mixité et les pratiques corporelles à l'école. *300*, 61-63.

apparaît pour la première fois en 2003 dans un article de Chevalier. Pourtant, historiquement le terme de coéducation est antérieur à celui de mixité.

Par ailleurs, le contexte socio-historique, scientifique et économique de la période étudiée (1986-2005) est propice à l'ouverture de l'institution scolaire à des formes de pratiques artistiques nouvelles, incluant la mixité. Il existe un triple décalage de l'école avec la danse en amateur, les danseurs professionnels et le contexte favorable à « *l'esprit de mixité* ». Les pratiques scolaires sont-elles finalement en phase avec les tendances des pratiques sociales ?

1.2. Le contexte socio-historique de l'explosion de la danse contemporaine

Il est nécessaire de contextualiser la recherche dès 1985 pour les collèges et 1986 pour les lycées, parce que pour la première fois dans les programmes, il existe une orientation des contenus d'enseignement concernant la danse. Dès 1983, les épreuves du baccalauréat mentionnent l'obligation de passer une « épreuve complémentaire » autre que l'athlétisme, la natation et la gymnastique. Ceci entraîne une ouverture des pratiques où l'enseignement de la danse prend place. Par ailleurs, les pratiques sociales ont une influence forte à cette époque sur l'entrée encore plus affirmée de la danse contemporaine à l'école. Cette influence est certainement due au succès de la « nouvelle danse » et aux écrits sur le corps et sur l'art en général.

Des indicateurs objectifs rendent compte de la volonté politique affirmée de promouvoir la danse à l'école et la danse contemporaine en particulier. Il s'agit des budgets de l'état, des lois sur la danse (notamment l'encadrement des jeunes) et la multiplication des textes concernant la danse à l'école. Ceux-ci encouragent l'ouverture de l'école sur les pratiques artistiques et l'entrée des artistes à l'école par les partenariats entre l'école et les directions régionales des affaires culturelles (DRAC). Justifiant le choix de la période de l'étude, à partir d'indicateurs ciblés, il est ensuite mené une réflexion sur les raisons socio-historiques couronnant l'explosion de la danse contemporaine dans les années 1980-1990. Il s'agit ensuite d'examiner l'influence que cette explosion suscite sur les pratiques des enseignant-e-s d'EPS.

1.2.1. Choix et justification de cette périodisation

Dès 1983, la place de l'éducation physique et sportive au baccalauréat est redéfinie, en prévoyant sa prise en compte dans le premier groupe d'épreuves. En instaurant une épreuve motrice complémentaire dans l'une des composantes de l'évaluation, cela donne à la danse

l'occasion d'être évaluée. Elle devient source de réflexion sur les contenus de son enseignement, d'une manière de plus en plus explicite et à part entière au même titre que les autres APSA. Avant cette période, et notamment en 1967, la danse (sous différentes formes) existait dans les programmes mais s'adressait aux jeunes filles « *pour cultiver le sens des relations à autrui* ». Était visé leur apprentissage des convenances et d'aisance gestuelle qu'elles devraient exhiber en public. Depuis les instructions officielles de 1985 pour les collèges, et de 1986 pour les lycées, est engagée une orientation vers « *une danse contemporaine artistique* » dès la classe de 4^e. Dès 1985, la danse cohabite alors avec les activités d'expression, dans un programme d'EPS qui n'oublie pas la dimension sensible d'une formation « *complète et équilibrée* ».

Il est intéressant de questionner les liens entre pratiques scolaires et extra-scolaires pour comprendre pourquoi, à ce moment là, la société s'intéresse à la formation sensible des élèves et qu'en même temps, la danse « contemporaine » envahit la sphère artistique dont jusqu'ici la référence n'était essentiellement que la danse classique. Comprendre la dynamique de cette époque nécessite de reprendre l'ensemble des facteurs qui ont concouru à l'ouverture de l'école sur le milieu artistique. Il s'agit de la politique en faveur de la danse, du poids des personnalités (hommes et femmes danseurs et/ou chorégraphes) qui ont impulsé cette dynamique, des relations entre monde de la danse et formations des professeur-e-s d'éducation physique, des courants scientifiques et philosophiques qui impulsent de grandes réalisations en faveur de « la danse à l'école », et la volonté des enseignant-e-s d'EPS, plutôt des femmes, qui voyaient en la danse contemporaine une manière plus facile d'aborder les « activités d'expression ».

1.2.1.1. La politique en faveur de la danse

En 1981, le nouveau gouvernement marque le début de profonds changements dans la société française qui s'accompagnent d'un vent de liberté et d'aspiration au changement dans la sphère artistique. La création devient un levier fort pour changer les mentalités, l'accès aux salles de spectacle pour tous devient un enjeu de première importance. Jusqu'ici la référence en matière de danse était la danse classique. Le souhait de modernité de la société française accompagne l'explosion de la danse contemporaine française.

De mai 1981 en mars 1986, Jacques Lang, ministre de la culture, donne une impulsion forte à la danse. Jusque là assujettie à la musique dans les différents plans ministériels, elle n'obtient son existence propre qu'avec la création, au sein du ministère de la culture, de sept divisions dont une pour la danse. En même temps, est créée une commission d'étude chargée

de régir la politique de la danse. L'année charnière pour l'institutionnalisation de la danse fut 1984 par la création d'un cours de danse contemporaine aux conservatoires nationaux supérieurs de musique (CNSM) de Paris et de Lyon, du fond de promotion chorégraphique, d'une commission d'aide à la création et des premières attributions de bourses de recherches pour certains chorégraphes. C'est sans aucun doute une période faste pour l'institutionnalisation de la danse contemporaine.

Dès 1987, sous le ministère de la culture et de la communication de mars 1986 en mai 1988, dirigé par François Léotard, apparaît un service délégué à la danse.

Puis, pendant la cohabitation, Jacques Lang, alors ministre de la culture et de la communication, reprend l'idée du ministère de F. Léotard et déclare **l'année 1988, année de la danse**. Est créé alors le conseil supérieur de la danse. Cette initiative a déjà été précédée par « *Les nuits blanches de la danse* » du 7 au 8 juin 1986. Elles cherchent à la fois à toucher un large public et à confronter la pratique amateur, alors en plein développement, et l'exigence professionnelle. Les chorégraphes sont invités à sortir des salles de spectacle pour stimuler leur imaginaire et celui des spectateurs qui deviennent partie intégrante des spectacles. C'est l'époque où sont investis d'autres espaces qui jusque là avaient une autre fonction que la création : parcs, toits, murs...

C'est sous le « ministère de la culture, de la communication, des grands travaux et du bicentenaire » dirigé par Jacques Lang de 1988 à 1991 que sont instaurées les premières résidences chorégraphiques (1989) ainsi que le diplôme d'état pour enseigner la danse.

Le ministère reprend son appellation « de la culture et de la communication » de mai 1991 en avril 1992, Jacques Lang en est toujours le ministre et continue sa politique en faveur de la création, de la diffusion et de l'enseignement de la danse. Les cinq premières années de la décennie 1980-1990 furent bien celles de la danse contemporaine et nombres de compagnies et chorégraphes reconnus sont issus de cette période. La politique en faveur de la création contemporaine a aidé ces chorégraphes désireux de donner à la danse un goût de nouveauté.

En 1998, c'est sous le ministère de Trautman qu'est ouvert le centre national de la danse (CND) de Paris.

Force est de constater l'évolution d'une véritable politique de la danse, accompagnée d'un budget conséquent, et les retombées positives de l'impact sur les pratiques des jeunes. Cette période ne pouvait être que propice à l'essor de cette activité. Un nouvel élan est donné, surtout sous les différents ministères Lang, les efforts ayant porté à la fois sur la formation, la création et la diffusion.

1.2.1.2. Les personnalités marquantes du milieu de la danse

L'engagement de certaines personnalités au sein de l'institution et l'action de certains artistes comme Maurice Béjart et Carolyn Carlson ont rendu possible l'explosion de la danse à ce moment. Jusqu'ici, « la petite sœur » de la musique avait une connotation classique.

La danse « néoclassique » de Béjart et la « *modern'dance* » américaine de Carlson ouvrent un autre espace à une autre forme de danse nommée « danse contemporaine » pour éviter la confusion avec les courants de danse moderne américaine.

En France, la danse contemporaine explose au début des années 80 grâce aux transformations opérées par l'évolution des mœurs de l'après mouvement de 1968. Le corps peut s'exprimer, libéré des règles qui régissent la danse classique. Conjointement, l'arrivée d'un nouveau gouvernement laisse à la création une place jusqu'alors ignorée. La nouvelle gestuelle brise les lignes, insiste sur la notion de « relâché », désaxe le corps, rompt avec la verticalité de la danse classique.

1.2.1.3. L'ouverture des institutions académiques

Cette ouverture sans précédent signifie que l'on reconnaît la légitimité accordée à cette « nouvelle » danse, sous l'influence de la virtuosité des danseurs américains. La danse moderne américaine est reconnue institutionnellement par les plus hautes instances puisque de 1973 jusqu'à 1980, Carolyn Carlson, chef de file de la danse moderne américaine est invitée par le directeur de l'opéra de Paris pour y enseigner la « technique » de la danse « moderne ». C'est l'occasion d'encourager l'ouverture, impensable quelques années plutôt, des institutions académiques et de les ouvrir à un public plus large. Carolyn Carlson eut la responsabilité du groupe de recherches théâtrales de l'opéra de Paris (GRTOP) qui devient groupe de recherches consacrées à la danse contemporaine. Une section contemporaine est ouverte aux conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse (CNSMD) de Paris et de Lyon.

Auparavant, la danse « moderne » a pénétré l'institution par le biais de la formation des professeur-e-s d'EPS ; l'ENSEP confie dès 1958 l'enseignement de la danse à Karin Waehner, danseuse remarquée de la danse contemporaine. Elle sera directrice de la première école officielle en France à avoir accueilli l'enseignement de cette nouvelle danse : La Scola Cantorum de Paris. Les professeur-e-s d'EPS furent donc très tôt sensibilisé-e-s à la danse « contemporaine ». Cette introduction officielle s'ouvrit sur une politique d'ensemble pour l'enseignement de la danse dont une des mesures phares fut la création du baccalauréat F11 qui devint par la suite le baccalauréat technologique : « *Techniques de la musique et de la danse* ».

Notons que les pionniers de la danse moderne ont été aussi des pédagogues, certains ayant écrit des ouvrages (Waehner, Wigman), d'autres ayant même élaboré des théories (Rudolph Laban, Humphrey, Cunningham). Le monde de la danse s'intéresse à la pédagogie et l'univers de l'éducation physique s'intéresse à la danse. Déjà en 1916, Irène Popard, professeure d'éducation physique, crée « la gymnastique harmonique » destinée aux femmes. Celle-ci se propose de rechercher l'harmonie du mouvement et utilise la danse « moderne ». La rupture, pour certain-e-s, avec l'effort sportif dans le milieu de l'éducation physique, s'accompagne d'idéologies concernant l'éducation corporelle. Ces idéologies sont aidées par les courants scientifiques de l'époque.

1.2.1.4. Le contexte social et scientifique de l'essor de la danse « moderne » à l'école

La mouvance des idées de 1968 et l'influence de ces idées sur les décennies suivantes s'accompagnent d'un nouveau rapport au corps. Les professeur-e-s d'éducation physique s'intéresseront beaucoup plus facilement à cette danse moderne, parce qu'elle semblait plus accessible pour l'enseignement que ne l'était la danse classique, et plus motivante que la danse folklorique.

Les théories du mouvement relatives à la danse vont se nourrir des découvertes de danseurs, de chercheurs, de pédagogues. Les courants alternatifs de l'éducation corporelle vont s'appuyer sur des connaissances en neuropsychologie, en neurophysiologie, en anatomie et en physiologie. Ces « techniques » recherchent avant tout l'amélioration de la maîtrise du corps ; celui-ci n'est plus le corps machine, exécutant mécaniquement des gestes appris et répétés mais un corps capable de ressentir des émotions, à l'écoute de lui-même et des autres, à la recherche de sensations. Ce sont plus particulièrement les recherches en kinésiologie et en psychomotricité ainsi que les « théories » du mouvement exploitées par Mathias Alexander, Gerda Alexander, Moshe Feldenkrais et Jean Le Boulch, qui seront reprises par les pédagogies de la danse contemporaine.

Il existe alors tout un contexte favorable à l'explosion de la danse contemporaine à l'école parce que celle-ci correspond aux courants psychopédagogiques des pédagogies dites « nouvelles ». Ces courants vont se rejoindre dans une conception de l'enseignement qui veut promouvoir l'épanouissement des élèves, en s'adaptant à leur rythme d'apprentissage. On voit apparaître ou s'affirmer des courants de pensée différents concernant l'éducation qui placent « *l'élève au centre du système éducatif* » dès la loi d'orientation de 1989. L'investissement pédagogique consenti par l'état correspond à la rencontre à la fois, d'une quête de

reconnaissance des artistes qui sont contraint-e-s à enseigner pour survivre, et de responsables politiques qui voient dans l'éducation un moyen d'atteindre des objectifs de démocratisation. Mais, comment amener le public à accueillir cette nouvelle forme de pratique ? Comment alors réaliser la diffusion ?

1.2.1.5. La diffusion à l'école

Une réflexion sur l'accessibilité de ces pratiques à un public de plus en plus large passe par la formation au sein de l'enseignement scolaire. En effet, les orientations prises par les différents ministres de la culture successifs après 1992 tendent à favoriser le développement des activités artistiques à l'école.

Dès 1986, des stages nationaux sont organisés pour initier des formateurs-trices prêt-e-s à intervenir dans les établissements scolaires ; les formé-es sont issu-e-s du milieu de la danse (chorégraphes et danseurs-danseuses professionnel-le-s) mais aussi du milieu de l'école (stagiaires du premier et du second degré, professeur-e-s d'IUFM, conseiller-ère-s pédagogiques départementaux, inspecteurs-trices de l'Éducation nationale).

Une des missions pour l'éducation artistique et l'action culturelle instaure la danse à l'école dès 1986. L'objectif est de permettre à l'enfant d'acquérir une approche corporelle poétique par la formation à la danse comme art du mouvement mais aussi comme langage. Dès 1986, 80 départements sont dotés d'une personne ressource qui assure les liens entre l'Éducation nationale, les enseignant-e-s et les compagnies.

Par le fruit d'une volonté d'enseignant-e-s, l'équipe d'éducation physique du département d'Eure et Loire lance un défi au directeur du théâtre de Chartres : celui de créer une association pour promouvoir les activités artistiques à l'école. Les rencontres départementales « *Danse à l'école* » deviennent régionales puis nationales par l'association « *Danse au cœur* ». En 1988, la manifestation « *les Iles de danse* » visent à faire découvrir la danse contemporaine aux populations écolières et lycéennes. Les spectacles sont prétextes à des rencontres avec les établissements scolaires, du primaire à l'université et les interventions sont de différentes natures (rencontres, créations, ateliers). L'objectif étant de sensibiliser à la danse et de la faire pratiquer, ces manifestations ont lieu, depuis lors, tous les ans, avec le concours des ministères de la culture par les DRAC, et de l'Éducation nationale.

Le bulletin officiel n°23 du 8 juin 1995 consacre 12 pages à « *La danse à l'école* ». Nous en retenons que « *la philosophie de danse au cœur a peu varié. Il s'agit de construire un espace créatif en danse à l'école, en élaborant un projet pédagogique autour de la danse, en relation avec d'autres activités artistiques pour une école, lieu d'élaboration et*

d'interprétation. Il convient aussi de mettre en relation intelligente et sensible avec la création artistique des danseurs et des chorégraphes professionnels » (p. 1946). Ce bulletin officiel réitère l'intérêt de la danse dès l'école primaire en en rappelant en préambule les objectifs : « *amener les élèves à développer leur sensibilité, leurs capacités de création, à découvrir des œuvres d'art et à saisir des démarches d'artistes* » (B.O., spécial n° 5 du 9 mars 1995). Il s'agit de faire le point sur la danse en milieu scolaire, à travers les réalisations faites en école primaire, en collège et en lycée. De plus, la politique menée dans le second degré (collège et lycées) est active pour développer les ateliers de pratique artistique durant l'année 1995-1996 (B.O., n°11 du 16 mars 1995). A ces ateliers sont ajoutés, en lycée, les ateliers d'expression artistique dès 1999 (B.O., n° 25 du 24 juin 1999). Par ailleurs, les références en matière de ressources documentaires et pédagogiques restent, tous cycles d'enseignement confondus, l'association « danse au cœur » et le centre national de la danse, créé en 1998.

Les textes régissant l'enseignement de la danse à l'école vont se multiplier. Depuis 1996, les programmes d'EPS en vigueur pour les collèges en classe de 6^e, de 1997 pour le cycle central et 1998 pour la classe de 3^e, ainsi que ceux en vigueur en lycée, depuis 2000 pour la classe de seconde, 2002 pour le cycle terminal, font tous figurer la danse comme activité physique sportive et artistique au même titre que les autres activités. Parallèlement à ces textes régissant une EPS « *complète et équilibrée* », naît une prolifération de textes au sujet de la danse ; tout est fait et prévu pour que chaque élève, quelle que soit la section de baccalauréat envisagée à l'issue du cursus scolaire, puisse rencontrer et/ou faire valoir ce goût, cet intérêt pour les activités artistiques. La danse peut être l'objet :

- d'un enseignement d'option dans le cadre des enseignements artistiques des classes de seconde, de première et terminale des séries générales et technologiques (B.O., n°2 du 30 août 2001). Actuellement, la palette des activités optionnelles s'est ouverte et de trois enseignements au début des années 1980, il existe aujourd'hui sept domaines d'activité, dont la danse (dès la seconde), qui reposent tous sur une composante pratique, une composante culturelle et une composante technique et méthodologique. L'ouverture vers l'extérieur est instituée officiellement. Il existe des partenariats avec les différents artistes qui se font par la voie des DRAC « *ils garantissent une relation forte entre le monde de l'école et celui de l'art* » (B.O., HS n° 2 du 30 août 2001 p. 55). Le dispositif mis en place pour le cycle terminal dès la rentrée 2001 distingue, par les horaires, les enseignements obligatoires au choix et les enseignements de spécialité de terminale en série L à hauteur de cinq heures par

semaine, des options facultatives pour trois heures par semaine dès la classe de première ;

- d'un enseignement de détermination, facultatif, ouvert dès la seconde, spécifique danse qui est « *au croisement du champ artistique et de l'éducation physique et sportive* » (B.O., n° 2 du 30 août 2001, p. 56). Pour cette raison il peut être pris en charge par un enseignant-e d'EPS ou d'une autre discipline ou encore par plusieurs enseignant-e-s de différentes disciplines. Dans tous les cas, ceux-ci sont en relation avec des partenaires culturels impliqués dans une démarche de création. Des textes officiels, il ressort que l'approche contemporaine s'appuie sur les démarches et les œuvres des chorégraphes des années 1980 comme : Bagouet. D., Brumachon. C., Carlson. C., Chopinot. R., Découflé. P., Diverres. C., Duboc. O., Gallota. J-C., Larrieu. D., Marin. M., Monnier. M., Montet. B., Saporta. K., pour les principaux ;
- d'un enseignement de spécialité d'arts, domaine danse, pour la série littéraire (B.O., n°4 du 30 août 2001) concernant la classe de terminale, pris en charge par des enseignant-e-s de toutes disciplines. Il permet aux élèves qui le désirent, de prendre en compte cet enseignement dans l'évaluation certificative ;
- enfin, la danse peut également faire l'objet d'une épreuve d'option facultative proposée dans le cadre de l'EPS, dès la seconde, entrant dans l'évaluation en cours de formation du baccalauréat ;
- pour le collège, les élèves peuvent être familiarisés avec cette APSA dans le cadre des activités programmées du projet d'EPS et/ou de l'UNSS, ou encore par le biais des ateliers de pratique artistique.

Quels que soient les choix des enseignements par les élèves, il existe une volonté affirmée de l'institution de garantir et de favoriser les échanges avec les milieux artistiques. Par la diversification offerte au lycéen, l'intérêt de cette APSA est manifestement reconnu. En fait, dès la session du baccalauréat 2002 (B.O., n°1 du 3 janvier 2002) s'ouvre aux lycéen-nes de nombreuses possibilités d'intégrer la danse comme composante de l'évaluation certificative. Il leur est proposé la possibilité de :

- prendre en compte la danse comme l'une des 3 activités du « menu » ;
- choisir l'épreuve de spécialité d'arts, domaine danse, pour la série littéraire ;
- intégrer l'épreuve d'option facultative d'arts, domaine danse, toutes séries générales et technologiques ;

- s'inscrire à l'épreuve facultative et ponctuelle d'EPS dans l'APSA danse, lorsque celle-ci n'est pas programmée au lycée.

Mais dans les faits, actuellement, l'environnement curriculaire encourage-t-il la programmation de la danse ?

Chapitre 2 : Activité d'enseignement et environnement curriculaire

Un deuxième volet de recherches est nécessaire pour cerner notre propos autour du concept d'activité et répondre à la question principale : en quoi le réel de l'activité d'enseignement participe-t-il à la coéducation des élèves ?

Poser le concept d'activité comme point central de la recherche nécessite d'appréhender le socle sur lequel prend appui l'activité d'enseignement. L'activité n'est pas un objet isolé. Il est illusoire d'y réfléchir indépendamment des pratiques réelles et encore moins sans se référer au curriculum, seul garant de la compréhension des pratiques scolaires. Par ailleurs, nous envisageons la probabilité d'une relation entre activités et croyances. Dans la mesure où il est impossible d'isoler l'activité des enseignant-e-s sans prendre en compte leur expérience voire leur expertise, il convient d'interroger le poids de celles-ci dans la conduite de cette APSA. En conséquence, l'examen de l'environnement curriculaire permet d'entrevoir ce que les élèves incorporent de l'activité didactique.

2.1. Les curricula

Avant d'entrer au cœur des pratiques, il semble pertinent d'étudier l'environnement sur lequel s'appuie vraisemblablement toute activité d'enseignement de l'EPS : les programmes et le contenu de la revue EPS. Celle-ci reflète assez bien l'univers professionnel des enseignant-e-s d'EPS, mais dans le cadre de la danse, la majeure partie des articles sélectionnés s'adresse à un public averti. C'est pour cette raison qu'il s'agit de considérer la revue comme curriculum « possible » dans la mesure où il est difficile pour les enseignant-e-s novices d'accéder à la pertinence des supports, surtout en ce qui concerne la danse contemporaine. Désirant savoir si la revue peut être une aide réelle quant à la construction de contenus coéducatifs et éventuellement fournir des réponses aux prescriptions du curriculum, l'intention est ensuite de situer l'activité des enseignant-e-s, dans cet environnement curriculaire, et la confronter à leurs déclarations.

Le curriculum n'est donc pas pris au sens étroit de programme, il est « *un parcours de formation* » (Perrenoud, 1993, p. 62). Il s'agit « *d'une approche globale des phénomènes éducatifs* » (Forquin, 1989, p. 22), c'est-à-dire de la conception des contenus et des croyances s'y rapportant, à la mise en oeuvre de ces contenus, jusqu'à leur évaluation. Lebeaume (1999) pose la question didactique de la norme, des composantes et de la fonction du curriculum. Comment en effet concevoir une norme qui intègre à la fois l'hétérogénéité des contextes et des élèves et qui implique des enseignant-e-s avec leur part d'interprétation personnelle ?

Il précise que seul le concept de curriculum permet de saisir la cohérence des activités scolaires. Pour lui, en effet, la normalisation suppose : « *une diversité de solutions possibles dans la mise en oeuvre de l'enseignement au gré de la personnalité des individus et des contextes* » (Lebeaume, 1999, p. 102). Cet espace d'ouverture offre la particularité de permettre des « *créations didactiques* ».

2.1.1. Curriculum et didactique

Les travaux en sociologie du curriculum montrent l'existence de « *curriculum formel, réel et caché* » (Perrenoud, 1993). L'intérêt pour les travaux concernant le curriculum vient de l'idée selon laquelle, ceux-ci sont utiles à la réflexion sur les écarts entre les activités et les prescriptions institutionnelles.

Les chercheurs en didactique se sont interrogés sur le « *curriculum formel, prescrit, réel, potentiel, déclaré* » (Martinand, 2001, 2005).

Cette part de « *non-dits* », de « *bricolage* » dont parle Perrenoud, de « *circulation des savoirs* » et de « *reproblématisation* » de ces savoirs entre praticiens et chercheurs dont parle Martinand font état de l'analyse des pratiques de classe. Sans confondre les deux univers, il semble néanmoins que la reproblématisation des chercheurs n'est possible qu'en lien avec l'observation des « *bricolages* » des praticiens. Perrenoud observe que « *les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont liés à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail* » (Perrenoud, 1993, p. 65). D'ailleurs, certains travaux synthétisent bien le fait que les enseignant-e-s semblent « *pouvoir être de véritables acteurs voire des auteurs dans ce dispositif par création de contenus originaux et par interprétation des textes institutionnels, le curriculum réel s'écartant alors du curriculum formel* » (Calmettes, 1996, p. 8).

De nombreuses recherches ont été faites à propos du « *curriculum formel/prescrit* » et du « *curriculum réel* ». En Éducation physique, les recherches qui investiguent le curriculum s'attachent en particulier à :

- questionner le processus de structuration de la discipline pour comprendre les choix effectués par les concepteurs des programmes (Lorca, 2002) ;
- connaître les diverses influences que connaissent les enseignant-e-s pour construire leurs contenus, à partir d'une APSA particulière : l'acroport par exemple (Musard, 2003).

Néanmoins ces travaux ne questionnent pas les pratiques de classe. Ils n'ont donc pas accès au curriculum réel dont Perrenoud déclare que « *tout curriculum réel est caché* »

(p. 70). Pour lui, le curriculum « *formel/prescrit* » est d'origine institutionnelle, il régit des programmes élaborés par des décideurs qui se réfèrent à un élève « abstrait » épistémique alors que le « *curriculum réalisé* » s'intéresse aux « *expériences formatrices* » des individus. L'auteur remarque que les écarts peuvent être importants entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. Ceux-ci sont certainement dus aux interprétations du curriculum prescrit par les enseignant-e-s, aux variabilités des conditions de mise en œuvre, aux connaissances antérieures des élèves et à toutes les interférences que les enseignant-e-s ne peuvent maîtriser. Explorer le réel, c'est donc pouvoir envisager un curriculum « *possible* » (Martinand, 2005).

2.1.2. Activité et curriculum caché

Les expériences d'un individu sont-elles directement observables ?

De plus, comment rendre compte de « *tout ce que la formation déclenche à l'insu du formateur, au-delà du temps, de l'espace, du contraint qu'il maîtrise* » (Perrenoud, 1993, p. 70) ? Il convient d'investiguer la nature du curriculum caché. Nous ne retenons que les axes qui vont alimenter notre cadre d'analyse.

Il est caché parce qu'il pose des questions embarrassantes, le « *flou fonctionnel* » est en effet une compétence rarement valorisée dans un système d'éducation où prime le rationnel. Devant les classes, les professeur-e-s sont contraint-e-s de s'adapter aux particularités de chacune ; ce qui implique des rythmes d'apprentissage différents et des libertés avec les programmes. C'est cette part de « flou » qui permet le fonctionnement des classes : « *il est donc de la nature même du travail pédagogique que le détail des contenus de l'enseignement varie d'une classe à l'autre. Il ne s'agit pas là de libertés coupables prises avec le programme, mais du fonctionnement régulier de l'action pédagogique* » (Perrenoud, 1993, p. 73). Ce qu'il nomme « *la création de curriculum* ». Mais sur quoi s'établit la création de ce curriculum ?

Il est caché parce qu'il est de l'ordre de « l'implicite » non écrit, soit parce qu'il fait l'objet d'un consensus ou au contraire pour « *masquer l'absence de consensus* ». Ce sont les grilles de lecture des enseignant-e-s, empruntées de leurs conceptions idéologiques et philosophiques qui filtrent le degré de compréhension et d'interprétation des programmes.

En tout cas, les effets des actions et des institutions humaines produisent des apprentissages qui ne sont pas forcément programmés. C'est pour cette raison que des valeurs sont transmises en même temps que les contenus mais qui échappent cependant sans une analyse fine des pratiques de classe. Mais quel que soit le mode de fonctionnement, les élèves suivent-ils réellement le même enseignement ? Sont-ils réceptifs aux mêmes choses, au même

degré de compréhension ? Vivent-ils au fond la même « *expérience formatrice* » ? Ces questionnements ne sont pas ceux sur lesquels nous décidons de mener la recherche, bien que nous n'ignorons pas les différences, de conditions sociales, de personnalité et de culture familiale, dans le processus d'apprentissage. Notre choix est de nous attarder sur les effets de genre des enseignant-e-s qui agissent sur les contenus. C'est en cela que nous employons le terme de curriculum caché.

Ces quelques remarques préliminaires au sujet du curriculum ont pour objectif d'asseoir notre compréhension des phénomènes. Elles nous permettent d'aborder les pratiques.

2.1.3. Les pratiques réelles, révélatrices de l'activité des enseignant-e-s.

L'étude de la réalité des pratiques sert d'appui à l'identification de l'activité professionnelle et des styles d'action. La difficulté d'analyse des pratiques tient en partie au fait que les enseignants « *ne savent pas ce qu'ils savent ou plus exactement, ils ne peuvent le dire qu'en référence à des situations singulières* » (Perrenoud, 1996, p. 182). Ce qui entretient l'idée que ce qui se passe dans la classe n'est pas toujours l'application de ce qui est prescrit mais est de l'ordre de l'intuitif, surtout dans le cas d'enseignant-e-s expérimenté-e-s et/ou expert-e-s. Celles-ci ou ceux-ci n'éprouvent pas le besoin de passer par les prescriptions et encore moins par les théories pour mettre les élèves en situation d'incorporer les contenus. Perrenoud (1999) emploie le mot « *feeling* » pour décrire les décisions dans l'action du praticien expert.

Par ailleurs, les travaux de Bénéïoun-Ramirez (2002) au sujet de la perception et de la gestion des imprévus dans la classe mettent en évidence les représentations de 145 professeur-e-s de collège et les processus qu'ils développent pour « faire avec ». Les résultats montrent que le contexte professionnel, l'ancienneté (professionnelle et dans le collège), et l'implication psychosociale et professionnelle différencient les représentations elles-mêmes en accord avec des modèles normatifs de professionnalité. Les décisions dans l'action face aux imprévus sont soumises à un environnement difficilement compréhensible si l'activité n'est considérée que sous l'angle observable. C'est peut-être ce qui explique la difficulté des enseignant-e-s à sortir du contexte d'une situation particulière pour rendre compte de leurs actions. C'est certainement une des causes du décalage entre les déclarations des enseignant-e-s au sujet des contenus transmis et ce qui est incorporé par les élèves. Autrement dit, l'activité professionnelle, les styles d'action, les choix de contenus et la manière de les transmettre influencent-ils la coéducation ?

Les conditions d'une coéducation en danse contemporaine en EPS sont à questionner. Les décalages constatés entre les déclarations des enseignant-e-s et ce qui est réellement incorporé par les élèves relèvent-ils de ce qui est de l'ordre de l'imperceptible, d'indescriptible qui agit à l'insu des enseignants ?

L'examen des styles d'action paraît pertinent pour accéder à la réalité des pratiques.

2.2. Styles d'action et genre

Cette part d'imperceptible fait néanmoins partie de la réalité des pratiques. Cherchant à examiner au plus près l'activité des enseignant-e-s, un problème se pose cependant : la mise à jour de l'activité qui n'est pas toujours directement observable. En ce sens, le style d'action des enseignant-e-s est susceptible de renseigner sur la mise en œuvre de la coéducation en danse contemporaine, et d'en faire ressortir les processus sous-jacents de l'activité enseignante. Autrement dit, la coéducation des élèves, visible, explicite, est-elle tributaire de ce style ?

Ceci amène nécessairement à éclairer d'abord la notion de style d'action. L'univers de Clot nous conforte parce qu'il se refuse à définir les styles comme des « *types de comportement qui constitueraient des groupes homogènes de profils* ». Ces styles sont entendus comme « *les fonctionnements opératoires que la situation rend disponible pour le sujet [...] le style est une sélection, pas une création* » (Clot, 1999, p. 201). Pour ce chercheur, les styles d'action sont « *un indicateur essentiel des possibilités et des épreuves dans le développement de l'activité* ». Il les définit alors comme « *des modalités de structuration et de restructuration de l'action par les sujets à l'intérieur d'un genre donné* » (Clot, 1999, p. 202). Celles-ci sont par ailleurs diverses. C'est pour cette raison qu'il reconnaît en Bakhtine la diversité des langages inhérents à la définition du style « *c'est précisément la diversité des langages et non l'unicité d'un langage commun normatif qui apparaît comme la base du style* » (Bakhtine, 1975, p. 29).

Comment définir alors la notion de style en l'intégrant dans un genre professionnel ? Car c'est bien ce genre qui désigne les « *obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler...* » (Clot et Faïta, 2000, p. 9). On ne peut comprendre le style en effet que si on l'insère dans un genre professionnel qui constitue « *le genre social du métier* ». Le style est « *une métamorphose du genre en cours d'action* » (Clot et Faïta, 2000, p. 15). Pourquoi, comment et jusqu'où intégrons-nous le travail de ces chercheurs ?

Clot investit les travaux de Bakhtine concernant les « *genres de discours* ». Nous y déchiffrons un parallèle et un appui solide en la théorie développée par Bakhtine à propos du

roman et notre cheminement sur les communications que génèrent l'activité artistique et son enseignement. Pour l'auteur, seul le roman est le genre littéraire en contact avec la réalité, dont il montre que celui-ci est fait d'une multitude de langages. Il s'agit « *de mêler le langage de la vérité au langage commun, de parler pour soi dans le langage d'autrui, pour l'autre dans son langage à soi* » (Bakhtine, 1978, p. 135). Ainsi, selon Bakhtine c'est la diversité et la stratification du langage qui servent de base au style du roman. Cette prose qui paraît unidimensionnelle au premier coup d'œil est en fait plurilinguistique et définit le style. Le style est ici la prose, le genre le roman. Il décortique les formes de discours dans le roman, il en montre des formes de discours direct qui comprennent à la fois celui de l'auteur mais aussi sa « *parole intérieure* ». Ainsi le roman permet d'introduire toutes espèces de genres, l'une des formes les plus fondamentales de l'organisation du plurilinguisme est ce qu'il nomme « *les genres intercalaires* ». Ceux-ci possèdent « *leurs formes verbales et sémantiques d'assimilation des divers aspects de la réalité* » (p. 141). Ils peuvent être intentionnels ou complètement extérieurs aux intentions de l'auteur. En tout cas, le discours dans le roman est à deux voix et exprime deux intentions différentes : celle du personnage qui parle et celle de l'auteur. Pour autant ce discours à deux voix « *est toujours à dialogue intérieur* » (p. 145). Il est une réponse à la diversité du langage.

Ainsi, Bakhtine réfute l'idée d'une relation simple entre « *le système du langage unique et l'individu qui utilise ce langage* » (p. 94). C'est justement ce que nous pressentons au début de notre recherche. Les communications des enseignant-e-s sont-elles aussi univoques que leur discours le laisse entendre ? Ce discours produit des suggestions aux élèves, en matière de mouvement et des regroupements entre élèves. Mais alors en quoi ce discours peut-il être constitutif d'un genre professionnel ?

Clot et Faïta mobilisent les travaux de Bakhtine pour asseoir leurs propres réflexions sur le genre : le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité (Clot et Faïta, 2000, p. 11). Mais est-ce suffisant pour décrire et comprendre les actions des enseignant-e-s ? « *Le genre social du métier* » ne peut engendrer qu'un seul genre de discours. La « *parole intérieure* » des enseignant-e-s est elle-même constitutive du discours.

Les réflexions de Bakhtine nous amènent à postuler pour une dimension psychologique dont nous ne pouvons ignorer la pertinence dans les communications adressées aux élèves en danse. En effet, cette APSA n'est pas neutre du point de vue des émotions qu'elle dégage. La sensibilité dégagee par toute activité artistique implique personnellement celui ou celle qui danse mais aussi celui ou celle qui transmet la danse. L'histoire personnelle imprime dans les corps un terrain de l'ordre du subjectif qui dégage des styles qui vont au-

delà des styles d'action. C'est de l'intime, de ce qui n'est pas directement observable, de ce qui est profondément sensible et intuitif que vont naître ces styles qui facilitent ou non la relation à l'autre. Quelle est donc la part des actions d'un sujet particulier dans un contexte déterminé dans la délimitation du style par rapport aux interactions entre les individus et l'environnement ?

Ainsi plus que le discours au sens premier, il est envisagé de s'attacher aux communications de l'objet de danse contemporaine et la manière dont celles-ci sont perçues par les élèves. En retour, il s'agit d'examiner ce que l'enseignant-e transforme ou non de son activité en réponse aux actions des élèves. Il semble que l'histoire personnelle de l'enseignant-e, et ce qu'il modifie de celle-ci en se confrontant aux autres, s'imprime dans les corps ; dans une certaine mesure, elle oriente les contenus en danse. C'est dans cette interaction perpétuelle que s'observe en profondeur l'activité d'enseignement. La métaphore du théâtre et celle de « *l'orchestration de la composition* » nous plaît chez Bakhtine. Elle rejoint nos préoccupations au sujet de la multiplicité des langages perçus par les élèves en danse. Mais même multiples et projetés aux élèves sous des significations différentes et différenciées, comment comprendre que néanmoins dans une classe, même avec cette « *stratification* » de langages, il existe une certaine « unité » d'actions des élèves ?

Cette unité est relative en postulant pour l'existence d'appropriations multiples de ces langages par les élèves. Néanmoins, les comportements et les regroupements sont établis de manière sexuée. Ceux-ci laissent penser qu'il existe bien une communauté d'actions perçues par les élèves. D'ailleurs, ces communications, dans le cadre de la danse et plus encore dans celui de la danse contemporaine qui insiste fort sur les sensations, dépassent le langage et s'établissent sur d'autres supports que sont en particulier les gestes, les regards, les démonstrations.

Postulons l'importance du genre des professeur-e-s dans le décodage de leurs actions par les élèves, non plus en tant que genre professionnel, mais au sens des études concernant les gender-studies. Ce genre renvoie à une dimension émotionnelle qui se dégage de celui ou de celle qui danse, étant toujours une « *parole intérieure* ». L'enseignant-e est à la fois porteur-euse du discours direct lorsqu'il-elle communique mais aussi porteur-euse de ce « *dialogue intérieur* ». Ainsi, les propos de Bakhtine prennent sens parce que la danse est à forte teneur sémiotique. Il s'agit de parler « *pour autrui dans son langage à soi* ». Mais de quels supports se constitue véritablement ce « *langage à soi* » ?

Selon Bakhtine, toute activité esthétique repose sur un contenu, il représente l'aspect de l'œuvre d'art, une forme et un matériau. Il définit ainsi la forme esthétique : « *elle est mon*

activité organiquement motrice, valorisante et donatrice de sens... » (Bakhtine, 1978, p. 80)

Le matériau ne se résume pas au mot comme phénomène de langage. Aussi le matériau indispensable à la construction d'une oeuvre d'art est forcément technique. Mais que signifie la technique en danse contemporaine ? La définition de la technique dans l'art donnée par Bakhtine convient à celle envisagée en danse contemporaine : « *nous nommerons la technique dans l'art tout ce qui est absolument indispensable à la création de l'œuvre d'art dans sa détermination physique ou linguistique [...] les aspects techniques sont des facteurs de l'impression que produit l'œuvre, mais non des composantes esthétiquement signifiantes du contenu de cette impression, c'est-à-dire de l'objet esthétique* » (Bakhtine, p. 61). Par conséquent, la technique n'est pas « mécaniste ». Elle est inhérente à tout « objet esthétique ».

En conclusion, il est impossible d'isoler la personne de son activité d'enseignement ni de l'objet esthétique qu'est la danse contemporaine et les communications spécifiques, ni de l'environnement. Notre sujet requiert à la fois toutes ces dimensions par « *l'orchestration de la composition* ». C'est pourquoi cette réflexion à propos des styles et du genre permet l'instauration de gardes fous que sont les auteurs évoqués. Ceux-ci balisent la recherche sur les processus guidant l'activité d'enseignement de la danse contemporaine, étudiés dans des contextes particuliers. Pour rendre le terrain de recherche encore plus lisible, les différents champs théoriques qui s'emparent du concept d'activité sont examinés.

2.3. Activité et actions

Champy-Remoussenard (2005) rend compte des principaux champs de recherche qui s'intéressent au concept d'activité et en propose une lecture dans une note de synthèse. L'auteure mentionne que ces différents courants mettent en évidence des « *arrière-plans paradigmatiques, des concepts et des finalités épistémologiques par ailleurs assez différents* » (p. 34).

Dans une perspective didactique de l'activité, les bases théoriques des études de Vygotski (1997, p. 496) ont servi d'arrière-plan pour construire notre réflexion. C'est-à-dire que ce qui importe est non seulement l'aspect visible de l'activité mais aussi « *son aspect interne, celui qui se dérobe à l'observation immédiate* » Vygotski (1997, p. 496).

Les approches actuelles des théories de l'action renouvellent le questionnement, ce que ne reconnaît pas Schwartz (2001). Pour lui, le « renouveau » des théories de l'action conduit inévitablement à un sens restrictif dans la construction philosophique du concept de l'action. Cette mise en « *séquences* » du concept conduirait à l'élaboration de « *multiples scénarios typiques, dont les descriptifs constitueront autant de théories différentes, sans que,*

comme c'est la visée de toute théorie, la substance locale concrète de l'action influe sur les logiques décrites » (Schwartz, 2001, p. 68). Mais pour lui, il n'y a pas lieu d'opposer action et activité à condition d'y inclure la dimension « praxique » de l'espèce humaine.

Cependant il n'est pas aisé de circonscrire ces différentes notions, il est question d'action, d'activité, d'acte. Pour certains auteurs, il est fait une différence entre chacun de ses termes, pour d'autres au contraire les mots ont le même sens, Pharo (2001). Par ailleurs, en fonction de la discipline de référence dans laquelle les mots sont employés, ceux-ci n'ont pas le même sens. Pour cette raison nous allons tenter de reprendre les filiations philosophiques évoquées par Baudouin et Friedrich (2001) pour situer les théories actuelles de l'action. Selon ces auteurs, c'est l'analyse des rapports entre philosophie et sciences humaines et sociales qui permet de repérer ces filiations parcourant les théories de l'action contemporaine et qui en constituent l'arrière-plan théorique.

Les théories de l'action font référence à quatre filiations :

- la sémantique de l'action ;
- la pragmatique et la théorie des actes de langage ;
- l'intentionnalité ;
- l'agir communicationnel.

Pour la sémantique de l'action, *« évoquer des actions, c'est évoquer nécessairement des intentions, des buts, des raisons d'agir, des motifs, des agents, des responsabilités »* (Baudouin et Friedrich, 2001, p. 9). C'est l'analyse des propriétés sémantiques du langage de l'action qui permet d'en dégager le sens.

En lien avec la sémantique de l'action, la théorie des actes de langage contribue à la construction d'un paradigme communicationnel. Il repose sur *« une conception de la communication comme accomplissement de certains types d'actes, qui feront l'objet d'une description systématique »* (Baudouin et Friedrich, 2001, p. 10).

L'intentionnalité fait référence à la phénoménologie, c'est certainement dans les travaux de Pharo (2001) qu'est représentée le mieux cette filiation. Dans *« Le sens logique des actes civils »*, cet auteur montre bien comment les agents se comprennent même dans des langues différentes parce qu'ils ont en commun des outils qui leur permettent d'interpréter le sens de l'action.

En contrepoint, l'agir communicationnel inscrit le paradigme des actions dans celui *« des actions orientées sur l'intercompréhension et la coordination des actions. Le concept d'agir communicationnel [...] est alors pensé comme principe de discernement de trois*

sphères d'évaluation de l'action : l'agir téléologique, centré sur un but, propre au monde objectif et fondé sur des critères de vérité et d'efficacité ; l'agir régulé par des normes, propre au monde social, fondé sur des critères de justesse et de légitimité ; l'agir dramaturgique, propre au monde subjectif, fondé sur des critères d'authenticité et de véracité » (Baudouin et Friedrich, 2001, p. 11).

Ainsi, selon les auteurs, deux dimensions essentielles se dégagent pour repérer les axes des théories actuelles de l'action : le langagier (ou le discursif, le communicationnel) et l'intentionnel.

Schurmans (2001) reprenant la terminologie de la sociologie de l'action s'essaie à une synthèse entre le concept d'action et d'activité. Il mentionne deux orientations dominantes : celle de l'activité considérée comme collective où l'agent est agi par des contraintes socio-historiques, et celle de l'action individuelle où est repris de nouveau l'idée d'intentionnalité.

Dans le cadre de la didactique, d'autres chercheurs proposent un modèle de l'action de l'enseignant (Sensevy, 2001, 2002 ; Rickenmann, 2001) alors que d'autres, Chatel (2001) par exemple, situent l'acte d'enseigner comme une action.

De Jonckheere (2001) définit l'action comme un événement, celui-ci serait « *un ensemble de mouvements actionnant d'autres mouvements, affectant humains et non humains* » (De Jonckheere, 2001, p. 124). Il s'intéresse ici plus à l'action réelle d'un sujet en tant qu'événement et non à ce qui était prévu, au regard de normes préconçues. En cela, « *une action est un fait social ou un fait collectif, même si notre langage habituel nous la fait décrire comme un fait individuel* » (De Jonckheere, 2001, p. 129).

Pour Schwartz (2001), l'action désigne un champ pratique et l'activité un concept où l'imagination joue un rôle majeur. Selon lui, le renouveau du concept d'activité est beaucoup plus explicite par le mouvement ergonomique et l'analyse du travail. Cet auteur n'oppose pas l'action à l'activité, il souhaite seulement intégrer la dimension « praxique » de l'espèce humaine dans toute activité.

Au contraire, pour Joas (2001), l'action est un concept clé. Il tente d'appréhender la relation du sujet agissant avec son propre corps qui pour lui est une des questions centrales des théories de l'action. Pour lui, le corps n'est donné au sujet agissant que par l'intermédiaire du schéma corporel, lui-même étant le résultat d'un processus social.

Quant à Pharo (2001), l'action est en fait une activité collective d'un ensemble mais « *d'un point de vue logique, tout ce qui est susceptible d'intervenir dans le parcours de valeur d'une variable d'action peut être considéré comme une action* » (Pharo, 2001, p. 48).

Barbier et Galatanu (2000) différencient action et activité. Pour eux, l'activité est « *processus supposant l'intervention d'un être vivant, et l'activité humaine les processus supposant l'intervention d'un ou de plusieurs sujets humains* » (Barbier et Galatanu, 2000, p. 16).

Ils caractérisent ainsi l'action selon trois caractéristiques :

- l'action en tant qu'organisation singulière pour l'acteur concerné ;
- l'action constitue une intervention sur des processus déjà en cours ;
- l'action nécessite pour l'acteur un travail de mise en représentation concernant l'organisation d'activités prévues ou réalisées, pour lui même et le rapport de ces activités à l'environnement.

La critique des théories anciennes de l'action rationnelle, selon Schwartz, conduit à une ouverture des théories de l'action sur l'activité qui s'appuient à la fois sur les travaux de psychologie, de Vytgoski en particulier, et des recherches menées par l'ergonomie française en analyse du travail.

Clot et Faïta (2000) déterminent assez précisément les contours du concept d'activité. Le genre de l'activité repose sur un principe d'économie de l'action, le genre professionnel est le soubassement de l'activité. Ils réfutent l'identification habituelle de l'écart entre tâche prescrite et activité réelle, ils préfèrent évoquer la réorganisation de la tâche par les collectifs de professionnels. Entre le prescrit et le réel, ils indiquent une troisième dimension, le « *genre social du métier* » en termes d'obligations partagées par l'ensemble du collectif de travail. Pour reprendre les mots des auteurs, cela fonctionne avec « *un mot de passe* » connu par les membres d'une communauté professionnelle. C'est ce qu'ils nomment « *le genre professionnel* » qui s'organise de manière tacite, une sorte de « *mémoire pour pré-dire[...] qui installerait les conditions initiales de l'activité en cours, préalables de l'action* » (Clot et Faïta, 2000, p. 13), Pour eux, l'action individuelle ne peut exister que s'il y a appartenance à un genre professionnel en tant qu'activité.

Le chapitre précédent s'est attardé sur la différence entre genre et style. Les styles ne sont pas considérés comme de simples attributs psychologiques, d'ailleurs ils se fondent sur « *une sélection, pas une création* » (Clot, 2002, p. 201). Mais de quelle nature est la sélection ? Lorsque la situation de travail l'y contraint, celui ou celle qui travaille peut être amené-e à des « *créations stylistiques* ». Celles-ci intègrent nécessairement l'histoire du sujet, et à leur tour, ces créations transforment les genres professionnels. Le concept d'activité et ce qui s'y joue, « *l'activité du sujet qui s'engage en présupposant l'activité d'autrui, lequel*

s'engage alors en usant du genre adapté à la situation » (Clot et Faïta, 2000, p. 15), sont complexes. Cette phrase est utile pour confronter notre propre question : en quoi le réel de l'activité peut-il influencer la coéducation des élèves ? Quels sont les processus guidant l'activité ? En d'autres termes, quel est le style de l'action des enseignant-e-s en danse dans le genre contemporain qui renseigne sur ces processus ?

Ces contributions et leur champ d'intervention permettent de nous situer parmi cette palette des possibles. Elles aident à circonscrire un champ de recherche autour de l'analyse de l'activité d'enseignement, l'intention étant de mettre à jour les processus qui construisent et animent cette activité. L'activité correspond alors à ce qu'il y a à réaliser dans un genre professionnel donné, ici le genre contemporain, dont il est aisé d'imaginer qu'il peut être transformé, et le style de l'action comme une action effective, sélectionnée dans l'éventail des possibles du genre contemporain. Mais ce qui donne le style de l'action, c'est aussi l'appartenance de l'individu à un genre collectif, qui ne se réduit pas à l'équipe d'EPS de l'établissement, mais bien à l'appartenance à un champ de la danse contemporaine, elle-même en perpétuelle recherche et dont il est difficile de déterminer les contours. En même temps le sujet agit dans le genre professionnel enseignant et transforme cette activité par ses propres instruments perceptifs inscrits dans sa mémoire, sorte de « *genre intérieur* ».

La synthèse de tous ces travaux conduit à imaginer difficilement la séparation entre l'activité et le sujet impliqué dans cette activité. Autour du « *réel* » de l'activité tel que l'envisage Clot (2001, b, p. 18 et 38), il est question de l'activité réalisée prévue et l'activité réalisée imprévue qui sont des activités réalisables parmi d'autres. Celles-ci sont contextualisées, situées. Plus encore, les actions ne se limitent pas à ce qui est observable. D'ailleurs, ce qui ne se réalise pas est à examiner car plusieurs causes sont possibles. En effet, soit les acteurs cherchent à faire sans y parvenir, soit ils occultent ce qui devrait être fait, soit ils réalisent des actions pour éviter ce qui devrait être fait pour parvenir aux résultats escomptés. Ces actions sont plus ou moins inconscientes et permettent de détourner ou retarder le problème. Parfois ces actions détournées provoquent l'inverse de ce qui était attendu. C'est toute cette complexité que le « *réel de l'activité* » essaie de prendre en compte. Ce réel est fait aussi des activités « *suspendues* ». Elles sont tout aussi présentes dans la vie des acteurs.

Dans une perspective clinique de l'activité, le travail revêt une dimension psychologique centrale sans toutefois s'y limiter puisqu'elle explore les conditions du développement du « *pouvoir d'agir* » des acteurs dans le travail. L'influence de l'école Russe que l'auteur revendique est très présente. En effet, dans la préface de la dernière version de

l'ouvrage majeur de Vygotski (1997), Clot déclare « *il m'est apparu que la trame conceptuelle tissée par Vygotski, Léontiev et Bakhtine, pouvait soutenir une approche du travail entre activité et subjectivité, tourné à la fois vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet* » (Vygotski, 1997, p. 11).

Sans entrer dans une posture clinique, c'est cette filiation de Bakhtine à Clot, qui nous intéresse et à partir de quoi est bâti en partie le cadre conceptuel. Il se construit autour du postulat selon lequel est « éthiquement orientée » toute forme artistique. Cela renvoie aux valeurs sous-tendues par toute forme artistique qui « *en tant que valeur, nous mène hors des bornes de l'œuvre comprise comme matériau organisé, comme objet* » (Bakhtine, 1978, p. 39). Pour lui, ce sont « *ces valeurs qui concernent directement notre activité artistique* » (p. 62).

Cependant l'activité d'enseignement, même dans le cas de la danse, ne peut se réduire aux valeurs morales. Si toute activité artistique ne se résumait qu'à des valeurs inhérentes aux individus, quel serait alors le poids de l'expérience, des connaissances dans cette APSA ? En quoi et comment l'analyse didactique peut-elle être au plus près de l'activité d'enseignement de la danse contemporaine ?

Postuler l'existence de « *tension intérieures* » inhérentes à toute activité créatrice parce qu'elles révèlent des émotions, des sensations nous place en mesure de nous approcher du travail entrepris par Bakhtine sur le langage. Il établit que « *L'immense travail accompli par l'artiste sur le mot a pour but ultime de le dépasser, car l'objet esthétique croît aux frontières des mots, aux frontières du langage...* » (p. 62). Loin de nier la force du langage, du matériau, il s'agit de le perfectionner, de le contraindre à se dépasser. En danse, cela renvoie à la notion de modèles. En effet, Bakhtine souligne que les « *images* » engendrées par la lecture d'une œuvre poétique font appel à « *l'arbitraire subjectif de chacun* », qui n'est pas directement lié aux sens extérieurs. Selon lui, tout se passe comme si le sujet devait s'éprouver comme créateur de la forme première mais aussi dans la contemplation de la création pour se connaître, pour ressentir son activité. Toute activité de création, et par conséquent l'activité d'enseignement de la danse contemporaine, passe nécessairement par l'engagement de l'enseignant-e « *en créateur dans ce que l'on voit, entend, exprime* » (p. 71). C'est une APSA qui ne peut se passer de cet engagement de l'enseignant-e « *corps, cœur et esprit* ». C'est à tout moment que l'enseignant-e effectue un travail sur son activité parce que toute APSA qui fait appel aux sens est emprunte de soi. D'ailleurs, dans l'activité d'enseignement de la danse contemporaine, il existe, comme fait remarquer Bakhtine sur le mot, bien plus que son côté sonore, sa signification, son aspect de liaison verbale et intonatoire. Il y ajoute « *le sentiment*

de l'activité verbale, de l'engendrement actif d'un son signifiant ; (il faut y inclure tous les éléments moteurs, l'articulation, le geste, la mimique et autres, et tout l'élan interne de ma personne, occupant activement par le moyen du mot, de l'énoncé, une certaine position axiologique et sémantique) » (p. 74).

Mais si cette activité renvoie au « *corps intérieur* », elle dépasse les limites de l'organisme, elle renvoie aux valeurs, et plus que cela, à la tension qui devient expression de l'activité. Finalement, les actions des enseignant-e-s dans cette APSA ne peuvent se passer d'un questionnement vis à vis des croyances, lesquelles se sont forgées en partie avec l'histoire de chaque individu. Ainsi la forme et le contenu donnés à voir aux élèves sont en « *interrelation essentielle et nécessaire* ». L'activité « *organisée de l'intérieur* » se différencie de la personnalité « *organisée de l'extérieur* » mais imaginons un glissement de l'une à l'autre, en dégageant les indices très fins qui se reflètent dans les contenus.

Clot et Faïta (2000) ont défini l'activité et l'action avec les nuances qui s'imposaient. Après avoir délimité les contours du concept d'activité et les actions qui s'y rapportent, il s'agit de continuer à examiner l'environnement curriculaire et son impact sur la coéducation des élèves. Il convient de questionner la construction du style des actions des enseignant-e-s en danse dans le genre contemporain. En particulier le rôle des croyances dans la construction des processus guidant l'activité d'enseignement de cette APSA.

2.4. Croyances et attitudes

Questionnant de plus en plus la probabilité d'une relation entre croyances et activité d'une part, expérience et activité d'autre part, dans la conduite des pratiques coéducatives, nous interprétons les processus à travers ce double filtre, celui des croyances et des attitudes d'une part, celui de l'expérience d'autre part. Il s'agit de cerner la notion de croyances dans le cadre des pratiques coéducatives en danse contemporaine pour comprendre ce qui se joue dans l'acte d'enseignement en rapport à ces croyances.

Nous envisageons la relation entre les croyances des enseignant-e-s et leurs attitudes. Il s'agit de les mettre en évidence en questionnant leur implication dans les pratiques coéducatives des élèves, notamment sur les rôles qu'ils s'attribuent.

Le cadre conceptuel s'alimente au fur et à mesure de la recherche et la nécessité de recourir à plusieurs champs scientifiques se révèle incontournable dans la mesure où il est difficile de cerner ce qui est en jeu dans l'acte d'enseignement d'une activité artistique aux modalités multiples d'intervention. L'ensemble des phénomènes étudiés conduit à une construction progressive qui prend en compte une dimension psychologique, sans toutefois

s'y limiter, et se focalise sur l'activité de quatre enseignant-e-s. Le cadre conceptuel empruntant des concepts issus des travaux de la psychologie du travail de la psychologie sociale, de la sociologie et de l'anthropologie, même s'il est au service de la didactique, nous a questionnée. Comment dépasser l'étendue des divers éclairages théoriques utilisés et les articuler autour d'un objet central qui s'est progressivement construit ? En défendant l'idée que cette agrégation d'éclairages théoriques va servir la recherche en didactique. Celle-ci essaie de rendre compte des processus à l'œuvre, guidant l'activité de l'enseignant-e dans sa prise en charge de la mixité scolaire dans le cadre de la danse contemporaine en EPS, et leurs effets sur la coéducation.

Investiguer des recherches autour des attitudes des enseignant-e-s, notamment sur les rôles donnés aux élèves ou interprétés comme tels, ne peut se passer du recours à la psychologie sociale. Pour Mucchielli (2001) « *Une attitude est un état d'esprit ou une prédisposition générale psychologique envers quelque chose ; cette prédisposition oriente dans un certain sens toutes les interactions avec l'objet en question [...]* Concrètement, cette prédisposition se traduit par des attitudes corporelles et par des séquences de conduites dont la parenté est justement d'être sous-tendues par la prédisposition en question ». (Mucchielli, 2001, p. 15).

En accord avec cet auteur, considérer ces conduites comme des « *manœuvres préparatoires* » permet aux élèves de s'installer ou de se maintenir dans un rôle. Il est difficile d'imaginer que ces rôles distribués plus ou moins consciemment aux élèves n'ont pas de conséquences sur leur manière de se comporter entre partenaires. Mucchielli définit ainsi la notion de rôle : « *Un rôle est un ensemble de conduites repérables. Ces conduites, dans les diverses situations où elles sont mises en œuvre, sont sous-tendues par un petit nombre d'attitudes. L'ensemble des conduites, comme celui des attitudes, forme un tout cohérent si on le rapporte à une finalité présumée (orientation générale du rôle) ou, ce qui revient au même, à un principe organisateur latent de ces conduites ou de ces attitudes (règle ou norme implicite du rôle)* » (Mucchielli, 2001, p. 16).

Il est aisé de constater que ces notions sont imbriquées : les attitudes psychologiques et corporelles entraînent des rôles. Cet ensemble forme une cohérence entretenue par une finalité ou un principe qui organise l'ensemble. Cela renvoie à « *la norme implicite du rôle* ». D'ailleurs, circonscrire les notions d'attitude et de rôle peut-il s'envisager sans imaginer les valeurs qui les sous-tendent ? Il est vain d'ignorer les influences de la culture de son groupe social d'appartenance sur les valeurs transmises. De plus, comment parler des valeurs sans

aborder les croyances des enseignant-e-s qui mettent à jour, dans une certaine mesure, ces valeurs ?

Sperber mentionne qu'une étude des croyances doit mettre en évidence leur caractère « rationnel » dans leur contexte. Cet auteur considère que « *pour être rationnelles les croyances d'un même individu doivent, dans une certaine mesure être compatibles avec l'expérience, et cohérentes entre elles* » (Sperber, 1996, p. 97). Les croyances et l'expérience ont une histoire commune, elles relèvent, dans une certaine mesure, de mises en relation de faits empiriques constatés au cours des expériences. Sperber justifie par ailleurs l'étude des croyances parce qu'elles sont « *des propositions non représentées et que nous sommes disposés à accepter [...] Celles-ci sont largement partagées bien qu'elles n'aient jamais été communiquées* » (Sperber, 1996, p. 120).

Finalement, ces croyances sur la mixité en danse contemporaine se construisent-elles par l'expérience ou par communication d'un individu à d'autres, dans un genre contemporain donné ? En d'autres termes sont-elles issues de l'expérience individuelle dans un contexte déterminé ou le fait de l'inférence des croyances d'autrui sur la construction des croyances individuelles ? Si cette inférence existe, c'est certainement parce que les croyances transmises sont le fait de personnes faisant autorité : les parents pour l'enfant, les professeur-e-s pour l'élève, l'expert-e pour le novice. Mais ce phénomène peut-il vraiment être isolé ? L'idée développée est que la formation des croyances est une combinaison de l'expérience individuelle et de l'interprétation de ce qui est communiqué par autrui. Elles se sont organisées d'une manière plus ou moins consciente, plus ou moins inférées par d'autres. En tout cas, elles semblent être « *partagées* » par des groupes d'individus.

En outre, Sperber fait la différence entre croyances « *intuitives* » qui relèvent du sens commun, elles sont plutôt descriptives et relativement universelles, et les croyances « *réflexives* » qui varient d'une culture à l'autre. Selon lui, les croyances intuitives relèvent à la fois « *d'expériences perceptuelles communes* » en lien avec la communication d'autrui, alors que les croyances réflexives relèvent principalement de cette communication d'autrui. Les croyances « *intuitives* » sont en quelque sorte « *le produit de processus perceptuels et inférentiels spontanés et inconscients* » (p. 123). Tandis que les croyances « *réflexives* » sont « *des interprétations des représentations* », elles sont donc de second ordre et consistent en « *des attitudes vis à vis des représentations plutôt que vis à vis d'états de choses réels ou supposés* » (p. 135).

Quoiqu'il en soit, ces croyances génèrent des attitudes de la part de celui qui communique et la façon dont elles sont communiquées dans un collectif génère des types de

traitement cognitif différents par les individus. Or, ces croyances et les attitudes que celles-ci vont engendrer, ont certainement une influence sur les pratiques coéducatives des élèves. C'est pourquoi il s'agit de faire émerger ces croyances et ces attitudes en interrogeant les enseignant-e-s, de plusieurs manières. Multiplier les angles d'approche nous conforte dans l'idée d'accéder le plus finement possible à l'activité réelle.

Il s'agit d'une approche dynamique dans le sens ou dans le domaine des actions, chaque composante est susceptible de se modifier en fonction des paramètres : circonstances extérieures, croyances et attitudes des acteurs, réponses des élèves, émotions. L'activité peut en effet être envisagée sous l'angle d'une triple relation entre l'enseignant-e et, les contenus d'enseignement, l'environnement dans lequel agissent les élèves, ses propres préoccupations. L'axe de recherche résolument orienté vers le réel de l'activité, ne nie pas l'apport des modèles interactionnistes soulignant le contexte constitutif de l'activité psychologique du sujet (Weil-Barais, 1993) et dans ce cas continuellement redéfini dans les échanges. Il importe alors de focaliser l'attention sur l'activité de quatre enseignant-e-s d'EPS, considérée comme faisant partie d'un système résultant d'interactions. Il nous appartient de dégager les processus qui peuvent affecter les actions en cours ou être influencés en retour par ces actions. Quel est alors le poids de l'expérience et/ou de l'expertise sur ces processus ?

2.5. Expérience et expertise

L'expérience est le second filtre d'analyse de l'activité de l'enseignant-e. Pour Mayen et Mayeux (2003), l'expérience est l'objet de l'activité des personnes. Mais même à partir du détail de l'activité analysée par la trace du travail filmé, l'ensemble des dimensions de l'expérience ne peut émerger.

Notre recherche tente de faire émerger les processus à l'œuvre dans la construction de l'activité d'enseignement à partir de quatre cas ayant des expériences plus ou moins longues dans l'enseignement de la danse, l'un des cas est d'ailleurs expert de l'APSA. Les auteur-e-s précédemment cités relèvent de la didactique professionnelle, leurs travaux amorcent néanmoins une réflexion sur cette notion en didactique scolaire. En effet, pour eux, *« l'expérience quotidienne est ainsi une expérience qui se réalise avec les autres, mais elle se réalise aussi dans le cadre d'interactions avec les autres, interactions langagières, dans lesquelles les choses sont nommées, les actions décrites et interprétées, les conseils ou les reproches justifiés. Les échanges quotidiens, dans la vie ou au travail, sont aussi porteurs d'une fonction d'enseignement »* (Mayen et Mayeux, 2003, p. 24). Cette citation pointe la contribution de tous les acteurs dans la construction de l'expérience de l'enseignant-e dès

qu'il s'agit de s'intéresser au processus enseignement/apprentissage. Par conséquent, il est bon de se demander si l'expérience résulte alors d'une manière de concrétiser la formation initiale, un produit de l'expérience de travail ou autour du travail, un processus, ou tout à la fois. C'est un premier point qui permet de situer la notion d'expérience comme une notion ouverte, polysémique. En effet, les travaux de Coquidé (2003) ont bien montré le sens que peut avoir cette notion dans les disciplines expérimentales : s'agit-il « *d'avoir de l'expérience* » dans le sens de cumuler les expériences ou de « *faire une expérience* ?

C'est d'une toute autre position que Nouroudine (2004) explore la notion d'expérience. Pour lui, le processus qui conduit à l'expérience peut s'inscrire autour de quatre propositions : l'expérience est inscrite dans une histoire, l'anticipation totale des conditions initiales de l'expérience est impossible, ainsi que la connaissance intégrale des potentialités de l'expérience, les singularités peuvent aussi bien être rejetées qu'acceptées. La notion est difficile à définir.

Partant de la réflexion sur les croyances, et considérant l'histoire commune de celles-ci et de l'expérience, l'option envisagée est l'expérience d'un individu fortement appréhendée et construite par des choix de valeurs qui conditionnent sa manière d'être au monde. La construction et le produit de l'expérience seraient alors conditionnés ou alimentés par un univers de pensée préexistant. Mais il est utopique de connaître le poids réel de cet univers dans la construction de l'activité.

Cela pose néanmoins deux questions : l'expérience peut-elle être alors réellement source de connaissances véritables, transposables, racontables, transférables à une autre classe de situations ou à un tiers ? Avec quel point de vue transmettre le métier à un novice ? Certes ces questions dépassent le cadre de la recherche mais elles avancent l'idée que la notion « *d'expérience* » ne se limite pas au critère de l'ancienneté. Celle-ci n'est pas suffisante pour engendrer un style d'action permettant l'incorporation de contenus coéducatifs par les élèves. Ce qui paraît stabilisé par expérience, c'est plutôt la rapidité des prises de décisions dans l'action et un ensemble de routines diminuant le temps d'installation des dispositifs.

Ainsi, si l'expérience n'est transposable qu'à partir d'un point de vue, il est envisageable qu'elle est en partie la conséquence de l'accumulation de croyances construites au fur et à mesure de l'activité professionnelle, directement en lien avec celles construites dans d'autres contextes. Si ces croyances font elles-mêmes partie intégrante du contexte social, familial, éducatif, elles sont donc, pour partie, construites en dehors de l'école et conditionnent l'acte d'enseignement et en l'occurrence les croyances au sujet de la mixité.

La réflexion à mener sur les contenus coéducatifs s'en trouve fortement déterminée. Il existe une très forte probabilité pour que l'expérience des enseignant-e-s soit solidement liée aux croyances construites et entretenues par un système de valeurs auquel ils sont attachés. Ceci influencerait plus ou moins la conduite des pratiques mixtes et le choix des contenus mais ferait aussi office de filtre interprétatif de ce que font les élèves, souvent à l'insu des enseignant-e-s.

Au fait de ces préoccupations, lors du choix de nos quatre cas, il s'agit de questionner également l'enseignement expert pour connaître le poids de l'expertise emprunte ou non de ces croyances. Il est alors question de délimiter la notion d'expertise pour finalement se demander si les experts dans l'enseignement de la danse facilitent la coéducation. Puis il est envisagé de connaître les rapports, les croisements éventuels entre l'expérience et l'expertise.

La recherche en éducation définit la notion d'expert en opposition à celle de novice. Bien qu'il ne s'agisse pas ici de développer la revue de littérature de Lenoir (2004), retenons en certains des modèles élaborés pour rendre compte de cette opposition. Il s'agit des modèles rappelés par Bereiter et Scardamalia (1992), Darling-Hammond et Snyder (1992) qui participent à la réflexion sur le curriculum, et par Gustafsson et Undheim (1996).

Les travaux francophones (Chartier, 1998 ; Tochon, 1993) prennent appui sur les discours concernant la professionnalisation du métier. Ces travaux caractérisent l'expert à travers les savoirs d'action ou savoirs d'expérience (Tardif et Lessard, 1999) ou les savoirs pratiques (Raisky, 1993). En tout cas, la notion d'expert semble très fortement liée à celle d'expérience.

Schön (1991), Tardif et Lessard (1999) et Soëtard (1999) donnent des cadres de compréhension concernant la notion d'expérience. Selon Soëtard, (1999, p 253), l'expérience est enrichie par des éléments extérieurs et permet donc un « *enrichissement permanent* ». Blau (1995) définit l'expert par ses compétences au sens de savoir-faire que sa « réputation » auprès de ses pairs a instauré.

Mais la définition de l'enseignant-e expert-e est problématique puisque la situation réelle n'est jamais entièrement accessible. D'ailleurs Altet (2002) rappelle que la situation d'enseignement est constituée de nombreuses situations en interaction, avant, pendant et après l'action. Par conséquent une situation dans un contexte comporte aussi des variables interindividuelles et individuelles relatives à la personne de l'enseignant-e mais aussi en

réponse aux caractéristiques des élèves. Comment alors espérer un véritable transfert de l'expertise à l'enseignant-e novice ? C'est un problème qui se pose en formation initiale.

Peut-être, comme le déclare Lenoir (2004) il serait bon de caractériser les types d'expérience susceptibles de développer l'expertise.

Qu'il s'agisse d'expérience ou d'expertise, la question du transfert est récurrente, en tout cas des perspectives de recherche semblent ouvertes pour savoir ce qui peut être véritablement transmis au novice.

Quant au poids des croyances sur la construction de l'activité de l'enseignant-e expert-e, les recherches citées amènent à examiner le lien entre expertise et expérience. Si tel est le cas, être expert-e d'une APSA ne garantit en rien la non-influence des croyances sur l'activité d'enseignement donc sur la coéducation. C'est ce que nous allons vérifier dans notre étude.

Au terme de cette brève réflexion autour des notions d'expérience et d'expertise, il s'agit de nous situer dans ce débat. L'enseignant-e expert-e est alors celui ou celle qui connaît et sait utiliser les différentes facettes de l'activité danse en tant que pratiquant-e, chorégraphe, enseignant-e en contexte extra-scolaire et scolaire, formateur-trice en formation continue et reconnu-e par d'autres expert-e-s de la danse. Son histoire ne peut être étrangère à la construction de l'expertise. L'enseignant-e expérimenté-e est inscrit-e aussi dans une histoire (Nouroudine, 2004) qu'il ne peut séparer de connaissances élaborées sur la base de croyances construites dans et en dehors de l'école, au fur et à mesure de l'expérience. Mais l'expérience et/ou l'expertise sont-ils suffisants pour entraîner chez les élèves un apprentissage coéducatif ? Quelles sont les perceptions et la nature de l'incorporation des élèves relatives à l'activité d'enseignement ?

2.6. Activité et incorporation

Mettre en relation l'activité des enseignant-e-s, leur expérience ou non expérience leur expertise ou non expertise, et les réponses des élèves, nécessite dans cette APSA, de poser le concept d'incorporation. En effet, en se donnant pour objet de recherche, des pratiques concrètes, contextualisées, le processus d'incorporation apparaît comme un ensemble d'opérations qui ne semble pas d'emblée saisissable. Faire référence au concept d'incorporation signifie l'appui sur les travaux de Sylvia Faure au sujet de son analyse à propos « *Des processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur* ». Elle définit l'incorporation comme « *la saisie corporelle de gestes et de comportements moteurs et mentaux expérimentés et appris dans un type de relations avec d'autres individus, dans un*

cadre formel (le cours de danse) ou informel (la socialisation familiale) » (Faure, 2003 a, p. 433). Dans sa thèse (1998) elle reprend le cadre théorique du « *sens pratique* » de Bourdieu (1994) pour donner du poids au concept d'incorporation.

Même si le contexte qu'elle étudie se situe dans un milieu extra-scolaire, par certains points, ses observations recourent les nôtres. En particulier est envisagée la relation entre l'activité des enseignant-e-s et l'incorporation par les élèves de ce qu'ils perçoivent de cette activité. Pour Faure « *c'est parce qu'il y a structuration du monde social que l'incorporation se réalise dans la pratique, sans être un apprentissage mécanique [...]. Ainsi, le système de dispositions n'engendre pas la reproduction des conditionnements sociaux; il est au contraire capable de créer et d'improviser des actions et des pensées* » (1998, p. 15).

Mais improviser est-il vraiment le fruit du hasard ? La mémoire corporelle anticipe-t-elle dans des situations d'improvisation ? Et surtout « *ce système de dispositions capable de créer* » est-il finalement une création réelle puisque emprunt des attentes des enseignant-e-s ? Pour l'auteure « *les contextes de l'incorporation circonscrivent le champ des possibles des appropriations plurielles, conscientes ou non conscientes, des individus* ». (Faure, 2000 a, p. 91-92).

Mais d'une part, le contexte des relations entre individus est soumis à de fortes variabilités. D'autre part, en observant le « *style d'action* » des enseignant-e-s, il est essentiel de questionner l'implication de ce style d'action dans l'incorporation des contenus par les élèves. Dépassant l'expérience et/ou l'expertise, certains « *styles* » favorisent-ils plus que d'autres la coéducation dans cette APSA à forte dominante sémiologique ?

Les travaux sur les communications non verbales (Barrier, 1999 ; Calbris et Porcher, 1989 ; Hotier, 2000) mentionnent que les mots mais aussi les gestes font sens. La manière dont ils sont transmis peuvent-ils avoir une influence sur ce qu'en retiennent les élèves en matière de coéducation ? En tout cas, le comportement des élèves, en particulier des garçons qui n'osent pas intégrer un « *menu* » d'APSA comprenant la danse, interpelle puisque celui-ci est en contradiction avec les tendances repérées des pratiques extra-scolaires. Étant donné le poids des stéréotypes concernant la danse et des représentations qui leur sont associées, ceux-ci représentent un frein notable pour l'entrée volontaire des garçons dans cette APSA. Mais alors, la question des espaces de danse investis par eux dans des cadres extra-scolaires reste en suspens.

L'étude des tendances des pratiques sociales et la comparaison avec celles des pratiques scolaires a permis de repérer les ruptures entre les pratiques et de questionner l'écart entre les curricula. C'est pourquoi, après avoir situé d'un point de vue théorique l'activité

d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte et afin d'asseoir la problématique, le chapitre 3 aide à mesurer les contradictions entre un contexte favorable à la pratique de la danse à l'école et les réalisations.

Chapitre 3 : Mixité, genre, contenus et coéducation

3.1. La mixité en question : l'organisation mixte des classes

Il s'agit de questionner le fonctionnement de la mixité. Est-elle plus formelle que réelle ? Certaines filières sont-elles réellement mixtes ? Les travaux de Duru-Bellat (1995) se sont attachés à regarder la répartition des élèves dans les différentes filières d'enseignement et les séries du baccalauréat. Ceux-ci mentionnent que les filles investissent davantage les carrières du secteur tertiaire et les sections littéraires, les garçons le secteur secondaire et les baccalauréats scientifiques. Elle souligne d'ailleurs qu'à travers la mixité, il a semblé évident pour de nombreux enseignant-e-s que les filles gagneraient forcément à accéder aux mêmes structures que les garçons et que, par leur rapprochement spatial, les jeunes pourraient entrer dans un processus coéducatif. Pourtant ce point de vue commence à s'effriter (Durand-Delvigne, 1995).

Au Canada, Bouchard, Saint-Amant et Gagnon (2001) constatent l'émergence de propositions de retour à la non mixité pour régler la question du décrochage des garçons. La mixité dans les cours d'éducation physique est l'objet de divers questionnements, comme par exemple chez Laberge (2003) qui s'interroge sur « *l'émancipation* » ou « *l'aliénation* » que procure la mixité pour les filles. La même préoccupation est mentionnée par Kugelmann (1996) en Allemagne. Ses recherches la conduisent à repérer les stéréotypes chez les enseignant-e-s d'éducation physique justifiant une séparation des sexes.

Artus (1999) souligne « *l'illusion égalitaire de la mixité* » en EPS. Il montre que même si garçons et filles sont regroupé-e-s dans un même lieu, ils ne se rencontrent pas vraiment.

Finalement, à la lecture de ces constats, la mixité à l'école va-t-elle de soi ? Les activités physiques et sportives de l'école, qui s'appuient sur des pratiques sociales, sont-elles l'objet d'un marquage sexuel ?

En France, Mosconi (1989, 1998, 2001) s'est penchée sur la différenciation des savoirs selon le genre, transmise de manière diffuse, par les manuels, les procédures d'enseignement et l'attention portée davantage aux garçons.

En outre, les travaux de Bouslimi (1983) en EPS laisse apparaître une « *mosaïque de mixités scolaires* » : un enseignant et des élèves filles et garçons, une enseignante et des élèves filles et garçons, un enseignant et des élèves filles, une enseignante et des élèves garçons. Pour lui, la mixité est plus une forme d'organisation de l'enseignement, cette idée est reprise par Scraton (1993) qui lui préfère l'idée de coéducation.

Pour ces deux auteurs, ce concept contient à la fois les objectifs, les interactions, et la matière de cet enseignement. Par ailleurs, De Landsheere (1992) définit le curriculum comme un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction comportant les objectifs, les matériels, les dispositions relatives à la formation des enseignant-e-s. Pour cette raison, considérer la coéducation comme un processus à mener pour atteindre l'équité entre filles et garçons implique d'envisager la coéducation comme un objectif du curriculum. Il convient de mener alors une réflexion sur les actions à planifier pour atteindre cet objectif.

En effet, Bouslimi (1983) a cherché à saisir si la coéducation en EPS est possible, ce qui rejoint les travaux de Artus (1999). Les analyses des mises en pratiques mixtes des enseignant-e-s d'EPS, suite à une première étude (Volondat, 1986), montrent qu'il existe quatre formes d'organisation de la mixité :

- dans la première, les élèves des deux sexes ont cours ensemble mais il existe soit des modalités spécifiques à travers la même APSA, soit deux APSA enseignées. La mixité est formelle ;
- dans la deuxième, les auteurs parlent de « *réalisme égalitaire* » : c'est le marquage sexué des pratiques qui introduit les groupes de niveau comme moyen de régler l'hétérogénéité des élèves ;
- dans la troisième, il s'agit d'adapter la codification, l'évaluation et les formes de l'APSA ;
- Dans la quatrième, il s'agit de proposer une mixité en alternance selon les objectifs et les pratiques.

Les conclusions de ces recherches rejoignent celles de Bouslimi (1983), Scraton (1993) et de Marro et Vouillot (2004). La mixité est vécue plus comme un mode d'organisation pédagogique, alors que dans un souci d'équité, le véritable enjeu est la coéducation dans une perspective de rencontres, d'échanges entre les sexes et ainsi « *tirer parti de la diversité* » (B.O.1997 b).

L'idée de coéducation part du constat de la séparation spatiale entre filles et garçons en danse contemporaine. Faure et Garcia (2003 b, 2003 c) ont remarqué cette séparation. Par ailleurs, Briginshaw (2001) montre l'impact de la construction sociale et sexuée de l'espace de danse sur la construction de l'identité des danseurs. Ces travaux nous confortent dans l'idée que l'espace occupé par les élèves a un sens. En outre, les recherches de Coltice (2000, 2005) cherchant à dégager l'impact des éléments constitutifs de la culture scolaire sur la construction identitaire des élèves permettent d'envisager nos propres réflexions au sujet de la coéducation.

3.2. La Coéducation : moyen d'éducation à la mixité

3.2.1. Origine et itinéraire d'une notion

Le terme mixité est relativement récent en France. Les travaux de Rogers (2003) font autorité dans ce domaine. L'auteure remarque que la France est en retard par rapport à cette question, en comparaison avec d'autres pays européens comme l'Allemagne, l'Angleterre et les Pays-Bas. Ceux-ci se sont penchés plus tôt sur le sujet parce que les contextes sociaux, philosophiques et économiques s'y prêtaient mieux.

Quoiqu'il en soit, pour une large part, les travaux des historiens rendent compte de l'éducation des filles comme point de départ à une réflexion sur la mixité. L'histoire de l'éducation des filles a montré l'enjeu de la préférence pour une éducation qui met en forme des comportements et limite les savoirs, contre une instruction libératrice.

Aristote, Montesquieu et Condorcet sont les philosophes de référence sur lesquels il est coutume de s'appuyer pour définir la notion d'éducation vis à vis de l'instruction. Ces penseurs légitimes s'accordent pour reconnaître qu'une éducation des enfants est nécessaire pour en faire des citoyens vertueux, capables de régler leur intérêt sur l'intérêt général. Pour Condorcet, la République doit donner aux enfants les connaissances et la formation de la raison et du jugement nécessaires au plein exercice de la citoyenneté. Instruire et éduquer poursuivent pour lui le même but : élever l'enfant au statut de citoyen. L'objectif d'une éducation du futur citoyen ne fait problème pour personne. Par contre la voie à suivre est toujours l'objet de controverses. Ce débat n'est pas obsolète, il continue de nos jours à engager des débats et des choix politiques.

À l'issue de ces premières réflexions, Il s'agit d'envisager l'éducation au sens large, elle ne se limite pas à la formation du citoyen, elle comprend aussi et surtout les phénomènes relevant du didactique. Les objets de savoirs dispensés font à la fois partie de l'instruction et participent à l'éducation du futur citoyen. L'instruction dispensée doit être un moyen de former raison et jugement des élèves.

L'étude des différents textes étudiés interpelle sur le fait qu'en France, il est question à la fois de coéducation, de mixité et de gémation. Selon Rogers (2003), le terme de coéducation était plus usité à la fin du XIXe que le terme de mixité et signifiait clairement l'existence d'une véritable tentative de projet pédagogique autre que le fait de juxtaposer les filles et les garçons dans un même cadre.

Selon elle, les premiers travaux concernant l'histoire de la mixité paraissent avec cinq à huit ans de retard par rapport aux autres pays européens et ne sont pas l'œuvre d'historiens.

Citons notamment les travaux de Mosconi (1989) qui constituent certainement le point de départ de la réflexion sur le sujet pour la France.

Pourtant, dès 1833, par la loi Guizot, les classes mixtes fonctionnent dans l'enseignement primaire mais seulement dans les écoles rurales. Ainsi seules les filles du peuple, à l'âge de la scolarité primaire, bénéficient de l'instruction. Mais il s'agit alors plus d'une co-instruction, qui suppose un enseignement identique pour filles et garçons, que d'une coéducation. Il est question alors de gémination ou école géminée. Le souci premier est plus de réaliser des économies d'installation en regroupant dans un même lieu filles et garçons par âge pour qu'ils suivent le même enseignement que celui d'un réel projet d'éducation. Pourtant, la question de la coéducation est bien présente dans les deux éditions du « *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* » de Ferdinand Buisson (1887, 1911).

Par ailleurs, cette question a fait l'objet d'une théorisation en tant qu'« *Éducation intégrale* » par Paul Robin dans le cadre de sa fonction de directeur (de 1880 à 1894) de l'orphelinat de Cempuis. C'est sur l'initiative de Ferdinand Buisson que Paul Robin est nommé directeur de l'établissement, mettant en œuvre les idées de rapports harmonieux et égalitaires entre hommes et femmes. Il instaure alors de nouvelles règles de vie comme la libre circulation dans l'établissement et le partage de toutes les activités tels les exercices physiques, les cours et les récréations. C'est l'idée de grande famille que prône Robin et à ce titre comme dans une famille, frères et sœurs jouent ensemble, mangent ensemble, apprennent ensemble. Il encourage aussi la mixité par l'ouverture aux maîtres des deux sexes pour enseigner, sans distinction, aux garçons et aux filles. L'argument principal développé par Robin est que l'éducation réelle est issue des influences exercées sur l'individu par l'ensemble des êtres qui composent la société.

L'idée, avant-gardiste pour l'époque, de mettre en place par la coéducation des sexes, les conditions d'une plus grande équité, existe depuis bien plus longtemps que le fait de rassembler dans un même lieu filles et garçons pour y suivre le même enseignement. Pourtant il faut attendre 1957 pour qu'apparaisse officiellement dans une circulaire du 3 juillet le terme de mixité. Dans cette circulaire on trouve les trois termes : coéducation, gémination, mixité. En fait, il s'agit de condenser les débats, rassemblant partisans et réticents à l'éducation en commun.

Les repères de l'histoire du système éducatif balisent cette évolution. La réforme Berthouin de 1959 légalise les lycées mixtes. En 1963 les collèges sont mixtes. Enfin, les décrets d'application de 1976 de la loi Haby (1975) généralisent la mixité dans tous les degrés de l'enseignement. Raymond (2003) rappelle que les textes de la revue francophone « *Pour*

l'ère nouvelle » de « *La Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle* » sont parus de 1922 à 1966. L'auteure se demande en quoi cette idée de coéducation est fondatrice pour l'école nouvelle.

En effet, en marge des écoles officielles, naissent des écoles fondées sur des principes communs dans différents pays. En France, ce courant est représenté par *l'École des Roches*, en Allemagne par les *Land-Erziehungsheime*. L'enfant est au centre du processus d'éducation et répond à un modèle familial de mixité sexuelle. La coéducation est bien l'idée de départ pour la construction des écoles « nouvelles ». Dès 1921, d'idée elle passe à une véritable revendication. Ainsi fut créée la ligue internationale pour l'Éducation nouvelle qui a pour intention la diffusion de ces idées. Pour la ligue il s'agit à la fois d'instruction et d'éducation en commun et il semble que ces idées soient nées, non seulement en réaction à l'école traditionnelle, mais aussi envers le décalage de l'école avec les aspirations de la société, dû à l'évolution des mentalités et des mœurs de la société de l'entre-deux-guerres.

L'idée forte de ces écoles nouvelles, au sujet de la coéducation, est de partir de la nature de l'enfant et de ses aspirations. Ainsi pour Raymond (2003, p 68), la coéducation se définit à partir du sixième principe de la ligue : « ***la coéducation ne peut pas être l'éducation identique pour les filles comme pour les garçons, elle ne se résume pas non plus à leur instruction commune. Tout repose en réalité sur l'idée que la coéducation provoquera une influence positive des uns sur les autres, une collaboration de complémentarité*** ». Il s'agit de dépasser la simple mixité, la simple co-instruction.

Sont visées l'éducation morale et mutuelle, en adéquation avec les aspirations d'émancipation de la société. Celles-ci se traduisent notamment par les courants artistiques de cette époque, en particulier la rupture avec les canons esthétiques de la danse classique. Le début du XX^e siècle marque en effet de nouvelles conceptions du corps établies autour de principes de libération des émotions. Le rejet de tout ce qui émane de cette société qui a mené à la guerre (1914-1918) influence les courants artistiques qui vont constituer autant de ruptures avec la société traditionnelle. Le Dadaïsme en est une illustration. En héritage de ce courant, suit une période consacrée au développement de l'imagination. C'est la naissance du surréalisme. L'influence de peintres tels que Kandinsky a un impact fort sur les créations artistiques. La danse ne peut ignorer ces courants. C'est dans cet esprit qu'est revendiquée une « danse moderne », que les recherches de Rudolph Laban en Allemagne et celles de Doris Humphrey aux États-Unis vont alimenter. Ce détour historique essentiel à la compréhension du problème nous convainc d'interroger l'activité d'enseignement concernant la construction de la coéducation en danse contemporaine.

3.2.2. Coéducation et didactique de la danse contemporaine

Nous postulons que l'idée peut être élargie dans le cadre de l'éducation physique et en particulier en danse contemporaine. Il s'agit alors d'autoriser chacun-e à vivre des motricités dans des registres différents, mais aussi d'apprendre à regarder et à accepter des productions différentes et/ou dérangeantes par rapport à son cadre de lecture préférentiel. Ainsi, il est possible de s'enrichir des résultats des échanges amenés par la confrontation des idées et les choix consécutifs à ces échanges. La visée étant l'éducation à une véritable liberté de choix (de partenaires, de motricité, de registre de sensibilité) obtenue par interaction des membres d'un groupe, en rapport à des aspirations profondes qui n'osent pas toujours s'exprimer, par « éducation ». Il ne s'agit pas d'enfermer l'enseignement de la danse dans des modèles esthétiques imposés aux élèves, mais plutôt de faire vivre à chacun-e, des registres (moteurs, types de groupements) différents. Ainsi, les élèves peuvent ensuite, par l'éducation et l'instruction, développer la maîtrise du libre choix (de motricité, de registre du sensible, de groupements), indépendamment des stéréotypes liés à leur sexe d'appartenance.

En tout cas, la coéducation ne peut s'établir sans conditions, en particulier la reconnaissance par les enseignant-e-s des différences d'aspirations en terme de motricité chez leurs élèves. Celles-ci n'établissent pas d'emblée une correspondance unique entre sexe et type de motricité. Cela pose le problème de la formation des enseignant-e-s aux problématiques du genre. En effet, alors que les études sur le genre font partie du curriculum de formation des enseignant-e-s dans les pays anglo-saxons, qu'en est-il en France ?

Le texte de cadrage de 1997 rappelle les « missions » (Martinand, 2000) de l'enseignant autour de principes : éduquer, former, instruire. Le principe d'égalité entre filles et garçons prôné par le bulletin officiel (2000) va bien dans le sens d'une lutte contre les stéréotypes sexués. Ceux-ci ne permettent pas à chaque élève d'explorer des motricités qui lui conviennent. A l'instar de Marro et Vouillot (2004), considérons la coéducation comme un processus à construire avec les élèves pour les mener à l'équité. Le concept d'équité, plutôt que d'égalité, permet de tenir compte des différences, sans les nier, mais en les utilisant pour un enrichissement mutuel. La mission de l'enseignant revient alors à instruire différentes motricités mais aussi d'éduquer à l'acceptation des différences.

Ainsi, la danse contemporaine, par sa nature, recherche perpétuellement l'originalité. Elle est par conséquent propice à l'utilisation des différences. Chaque élève doit pouvoir s'enrichir des différences des autres au sein d'un groupe mixte.

Pour Meirieu (2000 p 25) trois caractéristiques définissent la pédagogie de groupe dans le milieu scolaire : les échanges, un contact avec le réel, évacuant tout ou partie de

l'autorité du maître. Ainsi elle se décline par « *une relation plurielle d'échanges, articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître* ». En relation avec la définition de Meirieu, le fonctionnement du groupe en danse contemporaine peut être imaginé sur un désir de projet en commun, plutôt que sur une complicité affinitaire (souvent sexuée). Toutefois, il n'est pas question de nier l'importance, pour les élèves, du « *ciment relationnel* » que cette affinité peut créer.

Toute la dimension évaluative prend ici de l'importance. En effet, les résultats obtenus par les élèves n'ont pas la même teneur, le même sens ni les mêmes modalités d'implication si chaque membre du groupe est évalué autour d'un projet commun ou si c'est la production collective qui est évaluée. L'intérêt du groupe n'est pas une finalité, mais un moyen de réussir individuellement et ressentir le plaisir d'élaborer un projet en commun tenant compte des particularités de chacun-e.

C'est en ce sens qu'il faut comprendre le terme de coéducation. Les élèves sont instruit-e-s et éduqué-e-s non seulement à travailler ensemble, mais aussi en commun, à la réalisation d'un projet collectif au sein de groupes. La notion de groupe dépasse alors le regroupement des élèves. Il est question que chacun ose s'exprimer dans un registre moteur qui lui convient réellement, et non en réponse aux attentes perçues des enseignant-e-s eu égard au sexe de leurs élèves. C'est à cette condition, que les élèves sont accepté-e-s dans leurs différences par les autres membres du groupe. Alors seulement, est réelle la coéducation

Pour cela les groupes ont certainement à gagner à être suffisamment hétérogènes d'un point de vue de la motricité et des registres de sensibilité, pour que l'originalité de la production soit remarquée. En même temps, les groupes ont intérêt à garder suffisamment d'homogénéité pour que la communication entre les membres du groupe soit possible. C'est en ce sens que la production collective est attendue non pas dans les stéréotypes en accord à des modes uniques, mais selon des points de vue différents.

En danse contemporaine, cinq critères d'observation peuvent être des indices de coéducation : la disposition spatiale des filles et des garçons en classe entière, la disposition spatiale des membres d'un groupe réduit, l'espace entre les duos, la motricité « *inversée* » par rapport à ce qui est attendu, les communications des élèves dans différents registres (verbal, visuel, auditif, les contacts). Une écoute entre les danseurs est ainsi atteinte. Comment les enseignant-e-s peuvent-ils-elles repérer ces indicateurs ?

L'utilisation de l'espace ne se traduit plus par la séparation des filles et des garçons. En effet, dès les premières observations, nous remarquons la répartition sexuée des élèves de part et d'autre d'un point central de l'espace d'évolution. Certains sont au centre de

cet espace alors que d'autres restent en périphérie. Par la coéducation est visée la répartition des filles et des garçons dans tout l'espace.

Dans les groupes mixtes, les filles et les garçons travaillent vraiment ensemble. Les investigations menées montrent que lors des situations de recherche, les groupes sexués se reconstituent. Par la coéducation, les groupes de recherche sont constitués aussi de duos mixtes. Chacun des partenaires y apprend le regard de l'autre, choisit le meilleur pour le groupe afin de surprendre les spectateurs.

Les rencontres entre les sexes, lors des contenus relatifs aux déplacements dans tout l'espace, ne sont plus évitées.

Les élèves communiquent plus facilement leurs impressions parce qu'ils réussissent à détecter des signaux de rencontre, dans des registres différents, pas forcément dans une lecture sexuée de la gestuelle. Les rôles ne sont alors pas figés.

La coéducation est inévitablement une notion incontournable du curriculum. En ce sens si la coéducation est un processus à mener pour atteindre l'équité entre les élèves, quel est l'état réel de ce processus dans le curriculum ? En effet, quelle analyse peut-on faire des résultats des filles et des garçons aux évaluations nationales ? Celles-ci sont un bon indicateur de l'équité entre filles et garçons. En se reportant aux hypothèses émises par Baudelot et Establet (1992) au sujet des résultats en mathématiques et en français des évaluations nationales de CE2, celles-ci stipulent que, si les résultats des filles sont supérieurs, c'est certainement en raison des stéréotypes sociaux qui les préparent mieux aux attentes du système scolaire.

Dans le domaine des pratiques physiques, depuis plusieurs décennies, le sens commun affirme que l'accession à toutes les pratiques physiques par les garçons et les filles à l'école, en situation de mixité est un moyen de parvenir à l'égalité des sexes. DAVISSE et LOUVEAU (1991,1998) ne partagent pas ce point de vue puisque ces auteures ont mis en évidence que la discipline EPS est un conservatoire des disciplines sexuées. Du point de vue de l'évaluation en EPS, qu'en est-il réellement ?

Des travaux peuvent éclairer les différences à l'aide des concepts de genre et de masculinité-féminité (Clairefond-Topczynski, 1990 ; Durand-Delvigne, 1992), ou encore en étudiant « *l'ordre de genre* » établi à travers les activités sportives (Messner et Sabo, 1990 ; Mc Kay, Messner et Sabo, 2000). Nous y reviendrons aux points 3.4 et 3.5 de ce chapitre. Ces travaux montrent l'existence de différents types de masculinité comme il existe des féminités. MENNESSON (2004) s'interroge d'ailleurs au sujet des « *dispositions sexuées inversées* ». Si ces

études sont utiles pour comprendre les écarts de réussite entre filles et garçons en EPS en terme de nuances « genrées », le champ de recherche concernant ces inégalités de réussite s'affirme également dans une perspective didactique abordant le phénomène par l'évaluation-notation, partie intégrante du curriculum.

3.3. Écart de réussite des filles et des garçons en EPS

La réussite scolaire des filles est souvent mise en avant et le désintérêt pour les résultats scolaires de la part des garçons semblent mobiliser le monde de l'éducation (Mosconi, 2003). Qu'en est-il en éducation physique et sportive ?

Il s'agit dans un premier temps d'analyser les causes des différences de réussite entre filles et garçons. L'examen des résultats aux évaluations, d'abord dans l'enseignement primaire, puis par l'intermédiaire des résultats aux examens, est un indicateur pertinent. Pour cela il est utile de s'attarder sur la programmation des activités et leur combinaison. Plusieurs APSA servent de support pour expliciter le propos avant de cerner le travail de recherche sur la danse.

Les conclusions des différentes recherches montrent que : les garçons progressent davantage que les filles (Coupey, 1995), et qu'ils se montrent plus réfractaires que les filles au dépassement des stéréotypes (Bouchard et Saint-Amant, 1996).

Toutes les études faites sur l'évaluation en EPS montrent que les filles obtiennent des moyennes inférieures à celles des garçons (Cleuziou, 2000, Vigneron, 2005a).

De plus, la programmation des APSA se réfère davantage aux activités historiquement « masculines » par rapport à une pratique qualifiée de « féminine » (Combaz, 1992 ; Vigneron, 2005 b).

Enfin, bien que plus scolaires, les filles sont moins actives que les garçons au plan de la motricité (Davisse, 2000). Les travaux de Vigneron (2005 b) établissent même une différence très marquée entre filles et garçons, notamment dans les sports collectifs. Le rapport à l'espace (les filles sont à la périphérie), à la règle (les filles les ignorent et n'ont pas les clés de la reconnaissance rapide des indices pertinents d'une lecture rapide du jeu), au corps (les filles étant généralement moins toniques et moins rapides que les garçons, elles se protègent d'eux en évitant les contacts) sont les différences les plus remarquables. Mais l'auteure mentionne que ces dissemblances sont renforcées par les contenus et les méthodes d'enseignement, essentiellement pensés en rapport à la motricité des garçons.

Coupey (1995) étudie les pratiques d'éducation physique et sportive au cours préparatoire et les variations de performance entre filles et garçons en fonction des formes d'EPS. Elle s'intéresse aux facteurs autres que biologiques qui peuvent déterminer les différences de performance. Les résultats indiquent que certaines situations sont défavorables aux filles, être scolarisées dans une classe à majorité de garçons ou dans une classe où le maître attend des exigences différentes en fonction du sexe des élèves. La réussite différentielle des filles et des garçons est modulée en fonction de l'organisation mixte ou non des classes.

Dans les disciplines scientifiques, l'auteure remarque que les différences entre les sexes sont moins marquées quand les uns et les autres sont scolarisé-e-s dans les classes non mixtes. Certains travaux continuent à accrédi-ter cette thèse (Robinson, 2004). Néanmoins, Robinson relativise ses résultats en fonction du contexte culturel dans lequel ont été faites les recherches et l'effectif des classes.

Les constats de Coupey la conduisent à proposer que les modalités d'évaluation (exigences moindres pour les filles sans prise en compte de la taille et du poids) et que les modes d'entrée soient interrogés. Dès lors une question peut être posée : dans quelles mesures les mécanismes scolaires repérables conduisent-ils les filles et les garçons à ne pas développer la même motricité, à entretenir chez les filles un développement physique moindre ou à limiter celles-ci dans l'exploitation de leurs possibilités physiques ?

Pour rendre compte des pratiques d'EPS, Coupey prend les indicateurs suivants : la composition de la classe, les installations, le temps de pratique, les activités proposées, les opinions des enseignant-e-s sur les filles et les garçons, les objectifs poursuivis. A partir de ces indicateurs, deux tendances sont dégagées : une activité professionnelle qui tend à répondre aux objectifs de détente et de socialisation, une autre qui est centrée sur la performance. Les résultats de la recherche indiquent qu'il existe deux catégories d'enseignant-e-s : ceux qui expriment une opinion stéréotypée des rôles (les filles sont plutôt passives, les garçons actifs, et un retrait des filles dans certaines activités, des garçons dans d'autres) et ceux pour qui la variable sexe n'est pas suffisante pour expliquer les différences de résultats. Certains estiment nécessaire de moduler les exigences des élèves en fonction du sexe alors que d'autres estiment préférable d'avoir les mêmes exigences pour tous. Les résultats des élèves aux évaluations montrent que les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons en début d'année et en fin d'année. En début d'année, l'écart est plus faible entre filles et garçons qu'entre sportifs et non sportifs, il est pratiquement le même en fin d'année. Si au départ les filles sportives ont une meilleure moyenne que les garçons non

sportifs, la tendance en fin d'année est inversée. Enfin, ce sont les garçons sportifs qui progressent le plus. Lorsque l'on introduit des caractéristiques pédagogiques comme « l'effet classe », en relation avec les objectifs poursuivis par les enseignant-e-s, les élèves de caractéristiques semblables n'affichent pas les mêmes progrès. Les élèves progressent davantage lorsque l'enseignant-e ne fait pas de différence d'exigences entre les élèves en fonction de l'APSA. Par contre, les garçons progressent davantage que les filles quand les enseignant-e-s sont plus exigeant-e-s envers eux.

Ces résultats rejoignent ceux de Cloes *et al* (1998) qui rapprochent les résultats des élèves et les démarches des enseignant-e-s. Par ailleurs, ils sont à joindre aux hypothèses déjà soulevées pour réduire l'écart : la nature de la programmation (Combaz, 1990 ; Lacince, 2000 ; Davaisse et Louveau, 1998), les exigences attendues par les enseignant-e-s (Duru-Bellat, 1995, 1998 ; Mosconi, 1992) et la construction de référentiels d'évaluation (Bergé, Croiset et Pézelier, 2001) dans le cadre d'un programme d'innovation.

Par ailleurs, Lacince (2000) lors de l'analyse des dossiers des candidat-e-s au CAPEPS, constate que seulement 0,9 % des programmations des établissements scolaires concerne la danse dans les cycles d'enseignement. L'éducation corporelle de l'élève passe encore par la pratique physique essentiellement sportive. L'auteure conclut qu'aujourd'hui, l'EPS et l'école en général sont le reflet d'une institution qui cherche à savoir tout contrôler, et finalement maîtriser jusqu'au corps des individus. Or la nécessité de performance et de résultat ne correspond pas à l'essence de la danse contemporaine qui se veut objet de « *transgression* » par la liberté prise avec les règles du monde sportif.

D'autres recherches investiguent la combinaison des APSA pour expliquer les écarts de réussite entre filles et garçons. L'étude de Vigneron (2005 a), montre que les résultats des filles sont supérieurs à ceux des garçons en danse, en escalade et, dans une moindre mesure, en natation. L'auteure relativise les résultats inférieurs des filles puisque, en fonction des séries du baccalauréat et de toutes les variables prises en compte, il y a plus d'écarts entre filles ou entre garçons qu'entre les sexes. Mais l'étude de Ferez (2001) montre également des résultats supérieurs des filles en danse. Il nuance pourtant ses résultats : si les filles obtiennent en danse, de meilleures notes que les garçons, c'est avant tout par leur moindre dispersion par rapport à une tendance centrale. Une certaine conformité à un type de réponse semble les caractériser.

Mais plus encore que la dynamique différentielle des interactions didactiques discutées par Verscheure et Amade-Escot (2004), ce sont celles mettant en jeu des contenus réservés

aux filles, d'une nature différente de ceux proposés aux garçons, qui finalement sont déterminants dans l'écart des notes constaté.

D'autres pistes confortent celle déjà émise par Coupey (1995), Combaz (1992) et Lacince (2000) au sujet de la nature de la programmation qui privilégie les APSA historiquement masculines. Il ne s'agit évidemment pas de programmer des APSA exclusivement féminines (Davisse, 2000) mais plutôt de trouver un équilibre entre APSA

Une autre voie consiste à analyser les habitus traditionnels de répartition des tâches et des compétences entre filles et garçons véhiculés par les enseignant-e-s, (d'une manière inconsciente souvent), et l'incidence sur la notation.

Des études ont pourtant montré que la mixité est un gage d'engagement des élèves dans les activités physiques : le football, le rugby, le judo, le saut à la perche sont accessibles aux filles (Bui-Xân, 1989 ; David, 1995 ; Davisse et Louveau, 1998). Mais d'autres résultats plus nuancés (David et Château-Seyer, 1999), mettent en évidence des réticences lorsque la proximité corporelle est envisagée. Les élèves émettent une réserve quant à la possibilité d'exprimer pleinement leurs potentialités.

David (2000) ouvre plusieurs perspectives qui consistent à mettre à jour les pratiques pédagogiques, les représentations des enseignant-e-s et leurs attentes, mais aussi les conséquences de leur propre rapport au savoir sportif. D'ailleurs, les travaux de Davisse et Louveau (1998) comparent la programmation des activités, le choix des entrées, les registres privilégiés, les savoirs et les prestations évaluées par les enseignant-e-s d'une part, et la participation des élèves d'autre part. Ils mettent en évidence les attentes différentes des enseignant-e-s dans les pratiques mixtes.

Artus (1999) propose que pour qu'il y ait une véritable intégration des filles dans les sports collectifs, un aménagement didactique relatif à une réduction de l'espace et des effectifs ainsi qu'un aménagement pédagogique relatif à une dimension ludique, sont nécessaires. Pour que la mixité soit « active », il propose de faire verbaliser les élèves afin d'organiser le rugby autour de règles inédites permettant au plus grand nombre de parler de l'APSA et ainsi de rompre avec la distance sociale des filles et des garçons. Mais la réduction de l'espace comme remède à la participation des filles est remis en cause par Vigneron (2005 b) qui affirme que réduire l'espace provoque une gêne chez celles-ci.

D'autres propositions encore sont formulées par Barbot (1996) qui aborde les sports de combat en situation de mixité en essayant de résoudre le problème du duel dans les situations d'affrontement corporel : augmenter le risque subjectif et diminuer le risque objectif pour permettre le contact avec l'autre.

La question des axes forts du curriculum se pose de nouveau. Elle inclut une nécessaire réflexion allant de la conception des contenus à leur évaluation pour que ceux-ci soient l'occasion d'échanges productifs entre filles et garçons, véritable ciment de la coéducation. Mais finalement, d'une volonté historique égalitaire que filles et garçons reçoivent le même enseignement, les conditions permettant le développement des possibilités de chacun-e dans un souci d'équité sont-elles assurées ?

C'est pour tenter de répondre à ces questions qu'il est indispensable de mettre à jour les pratiques enseignantes et questionner les contenus réellement enseignés en danse contemporaine. La question des indices repérés par les élèves mérite d'être posée. Elle permet d'entrevoir une relation avec leurs comportements vis à vis des regroupements, des types de motricité engagés et l'adhésion ou le refus d'entrer dans des motricités à priori « non conformes à leur sexe ». Mosconi (1992) a interrogé les interactions entre enseignant-e-s et élèves en fonction de l'identité de genre de l'enseignant-e d'une part, mais aussi de ce qui est attendu par eux des élèves filles et garçons.

En effet, la perception des enseignant-e-s au sujet aussi des résultats des filles et des garçons dans cette APSA est-elle la même? Finalement, le problème de l'évaluation des élèves se pose. En effet, selon les nuances genrées des enseignant-e-s, peut-on s'assurer que les élèves soient évalué-e-s de la même manière en fonction des activités dites « masculines » et « féminines » ?

La réflexion sur la mixité en EPS n'est pas nouvelle mais à l'état de balbutiements en France, dans le domaine de la didactique. Nous voulons interroger le phénomène par l'intermédiaire de la danse contemporaine dans une perspective de coéducation. L'étude des recherches sur les pratiques sportives et artistiques dites « masculines » ou « féminines » aident à situer nos propres recherches.

3.4. Le féminin-le masculin et les APSA

L'EPS, en tant que discipline d'enseignement ne peut s'isoler de l'histoire des pratiques sportives dont elle est issue. C'est en questionnant les rapports entre l'évolution du sport masculin et féminin et celle de l'éducation physique que Midol (1989) constate que le sport est un révélateur du rapport entre les sexes, alors que les pratiques sociales incluent progressivement les femmes.

Menesson (2002) nuance cette intégration des femmes dans les pratiques sportives en étudiant leur type d'engagement dans les sports dits « masculins ». Les études portent sur

deux activités dites « masculines » le football et la boxe, dans le milieu des « *commissions féminines institutionnelles* ». L'auteure montre que les stratégies des femmes pour entrer dans le monde des hommes sont liées, d'une part, à l'état du rapport de pouvoir entre les sexes et d'autre part, au fait qu'elles sont différentes en fonction de l'APSA. En football, les femmes sont acceptées si elles se conforment à une image attendue, féminine de modération alors qu'en boxe, même si les processus de reproduction de la domination masculine sont présents, les débats concernant les règles de pratique n'opposent pas les hommes et les femmes mais plutôt deux conceptions de pratique.

Par ailleurs, Mennesson (2004) déclare qu'il n'est pas possible d'étudier les processus de constitution et de modification des « *dispositions sexuées* » des sportives à un haut niveau de pratique sans tenir compte des caractéristiques du contexte. En effet si les deux activités sont des pratiques « masculines », elles se distinguent toutefois par leurs caractéristiques des conditions d'entraînement, les boxes sont mixtes alors que le football est non mixte.

En même temps, ces « *dispositions sexuées inversées* » ont des modes de socialisation spécifiques. L'auteure précise que mis à part une socialisation sportive compétitive précoce pour les deux activités, tout oppose ces deux pratiques. Il s'agit de redéfinir entre femmes les règles des interactions dans le cas du football, alors qu'elles sont déterminées par les hommes en boxe. Ainsi, le football engendre un renforcement des dispositions sexuées inversées alors que celui des boxes suppose la modification de ces dispositions.

Mais l'intention est de dépasser la focalisation sur l'intégration des femmes dans les activités sportives. Notre projet est en effet de dépasser l'idée que l'équité dans les activités sportives ne peut être envisagée que du point de vue féminin.

Ainsi, Thouault et Mennesson (2004) analysent les modes de socialisation non conformes par rapport aux attentes de la société liées à leur sexe. Leur recherche porte sur les trajectoires de dix hommes de haut niveau de pratique en danse. Même si les formes de pratique sont diverses (classique et jazz), le style de danse dans lequel entrent ces hommes conduit à des « *trajectoires et des manières différentes de définir sa masculinité* » (p. 72). En tout cas il semble que la socialisation primaire, en l'occurrence la famille, ait une importance dans le choix de vie et la stratégie de professionnalisation (danseur au sein d'une structure pour les danseurs classiques, professeurs de danse et/ou chorégraphe pour les danseurs jazz).

Par contre en comparant avec l'étude sur les femmes pratiquant les boxes ou le football, alors que celles-ci sont entrées par une socialisation sportive précoce, ici huit

danseurs se caractérisent par leur passé peu sportif. Quant aux deux autres, c'est parce qu'ils n'ont pas apprécié leur expérience dans des sports « conformes » à leur identité sexuelle, qu'ils se sont tournés vers des pratiques « féminines ».

Ainsi, même si les recherches mentionnées ici sont réalisées dans des cadres extra-scolaires, l'influence exercée par la socialisation sportive précoce est évidente pour les femmes qui pratiquent des activités historiquement masculines comme le football ou les boxes. Les hommes qui pratiquent la danse sont ceux qui ont été très peu et même non sportifs. De plus, les auteures remarquent que les types de danse choisis par eux sont fortement influencés par la famille et correspondent à des manières différentes de définir leur masculinité.

Or, dans la réalité d'une micro société qu'est le groupe mixte, les élèves arrivent à l'école avec un bagage sportif ou non sportif, avec des influences familiales fortes, sur un mode de socialisation mais aussi de sensibilisation ou de non sensibilisation aux activités artistiques en fonction de leur sexe. Ceci n'est pas sans incidence sur le conditionnement des élèves pour un choix d'APSA qu'ils considèrent conformes ou non à leur sexe.

Par ailleurs, le rôle des enseignant-e-s est prédominant pour concilier leurs aspirations et décrypter celles des élèves, sans lier automatiquement appartenance sexuée et aspiration pour une APSA. Il est impossible de faire l'impasse sur le concept d'identité.

3.5. La construction identitaire : les concepts de masculinité et de féminité et les APSA

Le Manner-Idrissi (1997) interroge les processus qui interviennent dans la construction identitaire. En particulier sur les facteurs impliqués comme le déterminisme biologique, les pressions sociales ou la construction individuelle dans laquelle seul le sujet est impliqué.

Ses conclusions font état de trois types d'identité : l'identité sexuelle, l'identité de genre, l'identité biologique ou sexuée :

- l'identité sexuelle est la conviction d'être fille ou garçon et l'adoption de comportements qui, dans chaque culture, sont propres aux garçons et aux filles, aux hommes et aux femmes ;
- l'identité de genre fait référence au sexe social et psychologique ;
- l'identité biologique fait référence au sexe d'assignation qui va déclencher dans l'entourage social des réactions différenciées en fonction de la catégorie-sexe d'appartenance.

Or, le nombre de recherches qui interroge la mixité du point de vue de la construction de l'identité féminine est impressionnant. L'identité masculine ne fait pas l'objet de réflexion.

C'est pourtant un objet de recherche développé dans la littérature anglo-saxonne depuis une vingtaine d'années. La relation entre le sport et la masculinité est d'ailleurs synthétisé par un premier ouvrage, Messner et Sabo (1990) puis un second, Mc Kay, Messner et Sabo (2000).

En France, Terret (1999) constate d'ailleurs que le genre semble se limiter au féminin. Sa revue de questions (2004) nous conforte dans l'idée d'une vision plus complexe du concept de masculinité qui ne se réduit pas à une mais à des masculinités.

A ce propos, Clairefond-Topczinski (1990), dans la mouvance des gender-studies puis des men-studies, a ouvert des pistes concernant le concept de masculinité. Elle a cherché à redéfinir les concepts de masculinité et de féminité face à l'évolution des systèmes de valeurs culturelles. La montée des valeurs féminines, le partage des gestualités posent problème à la définition du masculin et du féminin. L'intérêt de sa recherche réside dans la préoccupation de « *faire éclater le carcan de la féminité* » qui enferme l'imaginaire des élèves. Elle propose alors l'activité danse aux garçons. En observant les garçons qui dansent, elle conclut que le genre est une dimension sociale, qui distingue une masculinité d'une féminité dont les attributs sont bien socio-culturels. De même, Durand-Delvigne (1992) aide à mieux rendre compte des différentes dimensions du développement des concepts de masculinité-féminité. Elle distingue l'identité sexuelle de l'identité de genre : la première est associée au sentiment d'être homme ou femme en adéquation ou non avec le sexe biologique ; la seconde entretient l'idée d'une masculinité ou d'une féminité en concordance ou non avec les normes sociales de rôle de sexe.

Finalement, certaines APSA ou certains traitements didactiques de ces APSA qui n'intègrent pas le genre des élèves, peuvent-ils influencer non seulement le choix des pratiques par les élèves mais aussi leurs modalités de pratique ? Le fait d'être débutant ou initié dans l'APSA est-il un facteur supplémentaire d'adhésion ou non aux pratiques mixtes ?

Les travaux de Aron-Michel (1994) sur l'influence de l'identité de genre des élèves dans les représentations sociales de la danse supposent l'approche des rapports entre les sexes, posés en terme de différence entre le masculin et le féminin. Ses conclusions mettent en évidence que l'appartenance à l'un ou l'autre sexe est moins déterminant que d'être néophyte ou initié dans l'APSA pour y adhérer. Plus récemment, ces conclusions sont réaffirmées par une recherche que nous avons menée (Thorel, 2003). Celle-ci s'appliquait à cerner les représentations de la danse, d'une population de 228 élèves de 6^e, 5^e, 3^e, terminale et

d'étudiant-e-s en 2^e année de STAPS (tous néophytes), lors d'une première séance de danse contemporaine vécue en situation de mixité. Les conclusions mettent en évidence des différences de représentations filles-garçons. L'outil du processus d'impression sémantique développé par Osgood (Menahem, 1968) et repris par David (1993) a servi de base à la construction de ce questionnaire. Les profils sémantiques obtenus indiquent que :

- le nombre d'items significativement différents entre filles et garçons est d'autant plus important que les élèves sont jeunes et néophytes ;
- c'est en STAPS (L2) que les écarts entre filles et garçons sont les plus grands, sur un nombre réduit d'items significativement différents ;
- c'est en terminale et en 5^e que les stéréotypes sont fortement sexués chez les garçons ;
- ce qui est prioritairement choisi comme valeur « féminine » pour les filles et valeur « masculine » pour les garçons en début de scolarité s'inverse avec l'âge.

Même si l'inventaire des représentations ne permet d'avoir qu'une photographie de celles-ci à un moment donné, dans un contexte particulier, ces résultats incitent à penser que la mixité est un moyen fort pour que les individualités et les différences se rencontrent ; si le traitement didactique inclut une réflexion sur le genre des élèves, excluant les stéréotypes sexués.

Par exemple, les recherches de Kugelmann (1996) en Allemagne, conduisent à repérer les stéréotypes chez les enseignants d'éducation physique justifiant d'une séparation des sexes quelle que soit l'APSA. Ceux-ci justifient ainsi leurs arguments de séparation par cinq thèmes : la force, l'espace, le temps de l'effort, les objets (leur signification), les représentations du corps. L'auteure essaie de contrer ces arguments en trouvant à chacun d'entre eux une faille.

Concernant les APSA demandant de la force, habituellement pensées comme étant l'apanage des garçons, elle déclare que la force peut aussi signifier un but à atteindre comme par exemple la capacité à pratiquer le vélo contre un vent fort ou la force de dire non à une situation de mise en danger. Dans ce cas, la force n'a pas de sexe.

L'espace de mouvement serait différent, les filles seraient mises en danger par les garçons ayant un plus grand besoin de mouvement. Or, si l'éducation revient à connaître ces différences, elle avance l'idée que les adolescent-e-s ont tous et toutes besoin d'un espace libre de mouvement qu'ils utilisent à leur guise. L'éducation revient alors à ne pas gêner l'autre.

Le temps de jeu ou d'effort ou le rythme dans les enchaînements d'actions tels que la natation ou les rythmes à suivre dans les activités de danse seraient difficilement compatibles dans un enseignement mixte. L'éducation consiste alors à leur indiquer que seul l'entraînement régulier augmente les possibilités de réussite. Les différences se situent plutôt dans le management particulier que l'enseignant-e accorde à chacun-e en fonction de sa sensibilité et de son propre rythme.

Il est de coutume d'entendre que la relation aux objets a une spécificité de genre. Mais le ballon pour les garçons comme moyen de combattre l'autre peut aussi être utilisé comme moyen de développer des habiletés motrices. L'éducation consiste alors à faire prendre conscience à tous que les objets peuvent avoir des significations différentes en fonction des habiletés que l'on veut développer.

Enfin, les représentations du corps ne passent pas nécessairement par des différences d'attitude ou des différences d'apparence filles-garçons, c'est à chacun de construire son identité, sa propre image sans passer par les modèles véhiculés par les médias.

Pour Kugelmann, le débat sur la coéducation dure depuis trente ans. Sa réflexion aboutit à cette question : finalement l'enseignement sportif coéducatif est-il une chance pour l'affirmation de l'identité de genre ?

Malgré les spécificités des différences de genre, l'auteure déclare que la coéducation est une chance pour l'équité. En effet, les filles peuvent avoir le goût du combat dans un jeu de hockey sur patins et les garçons reconnaître l'esthétique des traversées de skate-board. C'est l'accès de chacun-e à toutes les motricités et l'arrêt des frontières entre les sexes qu'elle préconise pour éduquer un individu complet. Mais dans certains länder, l'éducation physique en mixité est organisée uniquement dans les quatre premières années d'école. La raison officielle est que les contacts physiques entre filles et garçons et enseignant-e-s sont à éviter, pour être en conformité avec les attentes d'une éducation traditionnelle. Il est impossible d'ignorer ces questionnements de pays proches, qui existent aussi en France. L'ouvrage polémique de Fize (2003) a suscité d'ailleurs bien des débats.

En France, le législateur a eu besoin de rappeler les conditions d'une meilleure prise en charge de la mixité (B.O., 2000 a). Finalement est-elle garante d'une véritable équité entre les sexes, va-t-elle de soi ou même est-elle vraiment appréhendée ?

Après avoir abordé les travaux relatifs à l'organisation mixte des classes et la nécessaire avancée de la réflexion du passage de la mixité à la coéducation, l'idée de la

coéducation comme partie intégrante du curriculum a été abordée. Cela a nécessité un passage par l'évaluation et l'accent mis sur les écarts de réussite entre filles et garçons en EPS. Inévitablement, il a fallu délimiter les notions de féminin et de masculin en rapport aux APSA et les concepts de masculinité et de féminité. Ce premier travail facilite la compréhension de la structuration des croyances sur le genre et leur influence sur le traitement des APSA en contexte mixte. Ces croyances ont certainement une influence sur les mises en œuvre et l'apprentissage de la coéducation. Le point suivant envisage de discuter des recherches entreprises sur les pratiques professionnelles en contexte mixte.

3.6. La conduite des pratiques enseignantes en milieu mixte

3.6.1. Les interactions didactiques

Les travaux anglo-saxons les plus récents ont mis en évidence un retour d'informations plus conséquent envers les garçons (Duffy, Warren et Walsh, 2001). De même, la nature de ces feed-back est différente en fonction du sexe de l'élève auquel ils s'adressent et questionnent les mises en œuvre de la mixité.

En France, le champ de recherche concernant les interactions didactiques est plus récent. Avant d'appréhender les interactions didactiques du point de vue de la mixité, rappelons que d'une manière générale, on entend par interaction didactique une action réciproque par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre (Postic, 2001) et mettant en jeu des contenus enseignés.

Mais des recherches portant sur la didactique du français questionnent cette notion de réciprocité des acteurs. En effet, Thevenaz-Christen (2002, p. 54) situent de manière singulière l'activité d'enseignement, les rôles d'enseigner et le fait d'apprendre engendrant des interactions spécifiques qui se caractérisent par une « *dissymétrie de la distribution des connaissances et des expériences* ».

Cherchant à analyser les interactions didactiques, des travaux en didactique des sciences (Saint-George, 2001) consistent à étudier les échanges oraux entre élèves et professeur-e-s stagiaires de physique-chimie. Ces recherches portent essentiellement sur la mise à jour du mode d'interaction didactique à la fois lors de la prise de décision à l'issue des solutions proposées par les élèves en réponse à un problème posé, et à l'occasion du guidage des élèves dans le réinvestissement de leurs connaissances en électricité.

Une autre étude (Morge, 2001), menée auprès de deux enseignantes stagiaires de physique-chimie, consiste à élaborer et mener une séquence d'enseignement dans une perspective socio-constructiviste, à partir des représentations des élèves, et à prévoir la façon

de gérer les interactions. Ce procédé s'accompagne d'une mise en relation systématique des pratiques et des options didactiques et épistémologiques sous-tendues. Les difficultés rencontrées, même par des enseignant-e-s expert-e-s, plaident pour la formation des enseignant-e-s à gérer de telles séquences.

Les trois recherches précédentes ont permis d'approcher les travaux de didactique comparée concernant les interactions didactiques et soulignent la complexité du phénomène, sans qu'il soit question de mixité.

Les recherches rapportées ci-après mettent l'accent sur les comportements d'enseignant-e-s d'EPS en contexte mixte : la première recherche (Verscheure et Amade-Escot, 2004) est faite en lycée, la seconde (Couchot-Schiex et Trotin, 2005) en collège et la troisième (Cloes, Demblon, Pirotin, Ledent et Piéron, 1998) fait l'objet d'une étude comparative primaire/secondaire dans un pays francophone. Le but est de montrer les convergences et divergences ou les nuances dans des contextes différents. Plusieurs de ces recherches mettent en relation le genre des enseignant-e-s et les interactions différenciées.

Verscheure et Amade-Escot (2004), ont observé les interactions didactiques d'un professeur et de trois filles et cinq garçons de niveau homogène en seconde dans l'activité volley-ball. Il s'agissait d'étudier la façon dont se construisent les différenciations selon les genres en situation réelle d'interactions en étudiant les processus de transmission-appropriation des contenus selon la « *position de genre* » des élèves. Pour ces auteures, la notion de « *position de genre* » est préférée à celle « *d'identité de genre* » parce qu'elle rend compte d'un processus évolutif pour un même élève en fonction des activités physiques sportives et artistiques. Ainsi le genre ne peut être appréhendé par les seuls stéréotypes sexués. En fait les chercheuses s'interrogeaient sur l'existence ou non de contrats didactiques différentiels entre filles et garçons confronté-e-s à un même objet d'enseignement. A partir des entretiens menés avec l'enseignant, des enregistrements audio et vidéo, puis des entretiens avec les huit élèves observé-e-s, les résultats indiquent que, dans un type d'enseignement organisé sous forme de tâches ouvertes, certaines filles tirent profit de la mixité. La construction des inégalités par les stéréotypes dominants, fréquemment invoquée en contexte mixte, est ici remise en cause. Les différences observées sont d'abord dues aux dynamiques différentielles des interactions didactiques au cours desquelles se mettent en place des situations de co-construction des savoirs entre professeur-e-s et élèves. D'autres variables agissent également telles que, les effets du contexte, les effets « *d'arrière-plans* » comme les

représentations de l'attaque efficace, l'attitude scolaire et l'expérience ou non dans une activité physique. Les explications habituellement développées au sujet des inégalités de sexe en EPS concernant les effets de discrimination des enseignant-e-s ne suffisent pas à expliquer ces différences.

Pour approfondir les effets des interactions didactiques sur les résultats des élèves, Couchot-Schiex et Trotin (2005) mettent en évidence des variations en fonction du sexe et du genre. La variable genre est au préalable identifiée par le test de Bem (1974) repris par Hurtig et Pichevin (1986). Le but du BSRI (Bem sex role inventory) est d'identifier des types d'individus : féminin, masculin, non différencié et androgyne. La recherche s'est intéressée au contenu des interactions didactiques prenant en compte : l'origine (enseignant-e ou élève fille ou garçon) de l'interaction, le média, la forme, le type et le registre des interactions. Les résultats mentionnent un nombre d'interactions plus élevé en faveur des garçons. Ce sont d'ailleurs les interactions initiées par les enseignantes qui déterminent l'avantage en faveur des garçons. Les conclusions ne sont pas possibles quant à la durée des interactions puisque les tests statistiques ne notent pas de différence significative. Les interactions initiées par les garçons le sont par des incidents disciplinaires et de véritables stratégies sont mises en place pour capter l'attention des enseignant-e-s. Par contre les observations indiquent clairement que les garçons reçoivent davantage de feed-back visant à organiser leur travail. Les chercheuses s'interrogent alors sur le poids des stéréotypes qui détermine l'intervention des enseignant-e-s et qui agit sur les filles, ou si celles-ci sont réellement plus organisées.

De cette étude, il ressort que certains des résultats mentionnés dans la synthèse de Duru-Bellat (1995) ne sont pas confirmés en EPS puisque, par exemple, les filles reçoivent autant de compliments et autant de critiques que les garçons. Des différences existent bien entre hommes et femmes dans la manière d'agir avec les élèves de sexes différents mais la variable genre apporte des résultats complémentaires. En effet, plus les femmes sont classées haut sur l'échelle de la masculinité plus elles tendent à interagir de manière identique en nombre avec les élèves des deux sexes. Les formes d'interaction sont davantage kinesthésique et auditive. A l'inverse, plus elles sont classées haut sur l'échelle de la féminité, plus elles interagissent avec les garçons. Même si les auteures précisent que les variations constatées sont à contextualiser par rapport notamment à la nature des APSA (acrosport, cirque et gymnastique), les contenus indiquent bien des différences dans les interactions. La variable genre n'est pas à négliger lorsque l'on aborde les questions de mixité réelle. Les deux études convergent dans le sens où les interactions didactiques sont à articuler avec le concept de genre.

Mais des nuances existent, puisque ce concept est évolutif pour Verscheure et Amade-Escot (2004), qui lui préfèrent la notion de « *position de genre* ». Pour ces auteures, il s'agit de ne pas réduire l'analyse aux stéréotypes sexués de la part des enseignant-e-s et seule une analyse micro-didactique des situations peut rendre compte de ce qui se joue dans les interactions didactiques. Par contre dans la seconde recherche (Couchot-Schiex et Trottin, 2005), la variable genre est davantage appréhendée pour mettre en relation le degré de masculinité et de féminité des enseignant-e-s et l'impact sur les interactions didactiques.

La question du genre des enseignant-e-s est récurrente lorsqu'il est question de réfléchir aux conduites des pratiques en milieu mixte mais certains résultats sont plus nuancés. Par exemple Terret, Cogérino et Rogowski (2006) concluent que « *l'impact du genre sur l'orientation en faveur ou en défaveur des pratiques sportives se reflète sans doute dans le choix d'enseigner telle ou telle APSA, mais ne se retrouve pas vraiment dans les choix pédagogiques relatifs aux modalités de regroupement des élèves* » (p. 126).

3.6.2. Les interventions des enseignant-e-s et les perceptions des élèves

La question des interventions d'individualisation des enseignants en éducation physique a déjà fait l'objet de recherches, mais celles-ci ont investigué aussi les perceptions des élèves. En Belgique, Cloes, Demblon, Pirotin, Ledent et Piéron (1998) ont focalisé leur attention sur l'analyse du traitement différencié des élèves par leurs professeur-e-s d'éducation physique dans les secteurs primaire et secondaire. Ils ont essayé de mettre en évidence dans un premier temps, les interventions verbales d'individualisation les plus fréquentes des enseignant-e-s pendant la période d'activité des élèves. Ils se sont ensuite intéressés aux événements que les élèves associaient à un traitement différencié ou à son absence. Les caractéristiques des élèves et les démarches de l'enseignant-e ont été comparées selon le sexe et le niveau d'habileté des élèves. Concernant les interventions verbales, les résultats montrent que les enseignants du primaire interviennent plus fréquemment que leurs collègues du secondaire. La différence relevée se confirme quel que soit le sexe de l'enseignant-e. Cependant les chercheurs notent que :

- au primaire, les enseignantes privilégient l'adaptation des exercices alors que leurs collègues masculins favorisent les réexplications ;
- au secondaire, les enseignants tendent à questionner davantage.

Les auteurs requestionnent ainsi l'image traditionnelle d'une approche pédagogique plus affective chez les professeurs. Aucune différence n'apparaît chez les plus jeunes enseignant-e-s entre les interventions d'individualisation dirigées vers les meilleurs élèves et

les plus faibles en primaire ; alors qu'au secondaire, les professeures questionnent davantage les meilleurs élèves contrairement à leurs collègues masculins qui interrogent les plus faibles.

Concernant la perception des évènements d'individualisation par les élèves, ceux-ci ont l'impression que les enseignant-e-s sont davantage centré-e-s sur les acquisitions motrices et le développement physique. Ils semblent regretter que d'autres aspects de la relation pédagogique ne fassent pas l'objet des interventions. Par exemple, la santé est un réel souci pour les filles qui semblent sensibles à la bienveillance et à la compréhension des enseignantes à leurs problèmes personnels. Les filles considérées comme les meilleures tendent à accorder plus d'importance que les autres à l'intérêt de l'enseignant-e envers leurs compétences sportives. Les autres élèves souhaitent une valorisation de leurs compétences dans les secteurs où ils sont le moins remis en question. Par ailleurs, les filles octroient plus d'importance aux interventions de l'enseignant-e portant sur le contenu et regrettent le manque d'adaptation de ce contenu à leurs capacités motrices. Les garçons perçoivent une adéquation entre les contenus et l'évaluation mais regrettent un contenu de niveau trop « moyen », adressé à tous, où les meilleurs ne se sentent pas valorisés. L'inadaptation du contenu dont ils parlent correspond à l'organisation des leçons, qui, privilégiant un choix de tâches adaptées à un niveau moyen de classe, tend à pénaliser les meilleurs élèves autant que les moins habiles et est plutôt mal perçue par les garçons. La différence de perception est plus liée aux compétences sportives qu'au fait d'être fille ou garçon. Ces résultats indiquent que pour les filles, il serait pertinent de proposer des contenus en fonction de leurs capacités et pour les garçons (surtout les plus performants), des contenus différenciés afin qu'ils puissent se réaliser pleinement. Les attentes des uns et des autres sont apparemment différentes, mais finalement c'est l'adaptabilité des contenus en fonction du sexe qui est ici mis en avant par les élèves. Les variables comme l'âge de l'enseignant-e et des élèves et les attentes des élèves ont un impact sur leurs réponses. Il est noté des convergences avec les recherches précédentes (Verscheure et Amade-Escot, 2004 ; Couchot-Schiex et Trotin, 2005) dans le sens où des différences d'interactions didactiques existent bien mais celles-ci sont plus liées au sexe de l'enseignant-e, la variable genre n'est pas investiguée.

3.6.3. Les stratégies des enseignant-e-s

Le support des APSA connotées sexuellement faciliterait-il des mises en œuvre réelles de la coéducation ?

Les recherches de Aron (1994) accréditent la thèse que l'influence de la féminité et de la masculinité dans les représentations sociales de la danse sur l'identité de genre des élèves

n'est pas discriminante. Ce sont les variables « pratique » et « connaissance » de l'APSA qui paraissent déterminantes dans cette recherche. En mixité, la danse est perçue comme athlétique par les garçons et leur permet sans doute d'échapper aux stéréotypes de masculinité, d'entrer dans le registre du sensible pour être dans « *l'esprit de mixité* » défini par Davisse et Louveau (1998).

Mais le contexte de l'étude en formation initiale est certainement à l'origine des divergences avec les recherches suivantes. En effet, les recherches de Faure et Garcia (2003 b, 2003 c) concernant l'introduction de la danse hip hop dans des collèges de quartiers populaires contredisent ces résultats. Les auteures constatent que lorsque les séances ne sont pas obligatoires, les garçons désertent les cours, contrairement aux filles, alors qu'ils pratiquent et connaissent l'APSA. En fait, la danse hip hop dans un cadre scolaire n'est pas celle que pratiquent ces garçons en dehors de ce cadre et renvoie à des valeurs considérées comme féminines. Ramener alors aux origines sociales le refus de pratiquer des garçons dans un cadre scolaire n'est pas suffisant, puisque les filles des mêmes origines sociales semblent davantage s'intéresser aux valeurs de la danse scolaire, notamment dans ses dimensions expressives et chorégraphiques. Si la danse scolaire mobilise moins les qualités physiques, elle est plus axée sur un travail d'écriture chorégraphique, activité centrale de l'école, qui pourrait expliquer ce refus de la part des garçons. Ainsi, pour susciter l'intérêt, les enseignantes sont conduites à des « arrangements » à l'intérieur de la logique pédagogique : accepter la construction d'un espace de travail à l'intérieur de l'espace du cours de danse, ou encore des configurations qui permettent de mettre en valeur les garçons au centre d'un corps de ballet constitué par les filles. Mais alors, peut-on parler de mixité quand celle-ci est vécue dans un espace « *ensemble-séparés* » pour reprendre l'idée de Goffman (2002) ?

Les inégalités sont mises à l'oeuvre par les enseignant-e-s, les garçons étant valorisés au détriment des filles qui doivent se conformer aux règles scolaires d'agencement de mouvements. Derrière l'idée de favoriser la mixité par le biais d'une activité qualifiée de féminine, les inégalités se reconstruisent d'une manière subtile. En définitive, les auteures aboutissent aux mêmes conclusions que Lahire (2002) et Duru-Bellat et Jarlegan (2002). La mixité scolaire induit un renforcement des comportements de « genre ». En outre, il est montré que même dans une activité considérée comme féminine, les comportements sexuels des élèves sont renforcés par les attentes des enseignant-e-s.

Dans son étude des enjeux anthropo-sociologiques autour du corps et notamment de « *la lutte des sexes* », Ferez (2000) avait déjà remarqué que ce sont dans les activités physiques artistiques (APA), et plus spécifiquement en danse, que paraissent encore

fonctionner les mécanismes qui fondent la domination masculine. La différence entre les activités reproduit la structure symbolique des sexes au sein même des APA où la danse contemporaine, le théâtre et le cirque artistique se différencient du hip hop, de l'acrosport, du cirque acrobatique, et ceci selon les mêmes significations qui sous-tendent l'opposition entre APA et sport, entre féminin et masculin. Les résultats indiquent que la différenciation existe autant dans le verbal que le non verbal : la structure du discours adressé aux filles est beaucoup plus pauvre que celui adressé aux garçons. Au plan non verbal, les garçons sont amenés à démontrer des exercices où à jouer des rôles actifs dans un groupe. D'ailleurs, Ferez (2004) révèle le retour de l'ordre sexué dans les discours de « spécialistes » des APA lors d'entretiens, alors que la perspective subversive de cet ordre était à l'origine du courant de l'expression corporelle. Des différences existent dans les discours et dans les conduites des pratiques mixtes, même dans des activités habituellement perçues comme féminines.

Informée de ces travaux et par observation des pratiques, il convient de s'interroger sur les indices que les élèves repèrent, et qui constituent autant de rôles que les élèves s'attribuent. L'activité de l'enseignant-e est à questionner. L'enjeu de coéducation est de dépasser les stéréotypes par l'ouverture à toutes les formes de motricité. Sinon qu'en est-il de l'ambition d'une culture commune sans prise en compte de l'activité réelle des sujets, Davisse (2000) ? Les élèves se résument-ils à leur différence de sexe ?

Ce troisième volet de recherches aide à comprendre comment se structurent les croyances des enseignant-e-s sur le genre et l'influence qu'elles vont avoir sur leur activité en contexte mixte.

Chapitre 4 : Le champ de la recherche

Deux axes forts se dégagent dès le premier chapitre. Le premier concerne les dispositions contextuelles favorables à l'ouverture encore plus massive de la danse à l'école. Le second stipule que les pratiques extra-scolaires montrent que les hommes comme les femmes pratiquent la danse.

De plus, nos recherches sur le sujet indiquent que les adolescents, de façon détournée, par des pratiques en dehors des structures organisées, investissent des manières de pratiquer esthétisantes. Or, dans les cours d'EPS, rares sont les garçons qui pratiquent cette APSA, sauf lorsqu'elle est imposée. Et même quand elle est obligatoire pour les élèves des deux sexes, rares sont les pratiques coéducatives. Ceci entre en contradiction avec les pratiques sociales d'une part et les possibilités institutionnelles offertes d'autre part. La question récurrente de la mixité scolaire a été mise en lumière dans le chapitre précédent.

Dans les travaux les plus récents, il existe un consensus sur les inégalités de traitement et de réussite entre filles et garçons, à l'école et en EPS. Pourtant, les recherches examinant les interactions didactiques et les stratégies des enseignant-e-s pour intéresser les garçons à la danse soulèvent d'autres points que ceux évoquant les stéréotypes dominants. Néanmoins, les explications données laissent dans l'ombre les processus de construction de l'activité d'enseignement en contexte mixte.

C'est pourquoi il semble intéressant d'examiner d'abord le contenu du curriculum pour connaître les obstacles éventuels à la coéducation en danse à l'école. Il s'agit ensuite de dégager les conditions de la coéducation. Nous postulons en effet l'existence d'un curriculum caché qui influe très fortement sur l'activité d'enseignement. Pour cela, les contenus transmis à l'école et la manière dont ils sont transmis ont retenu notre attention. La question des variables didactiques orientant la mise en scène des contenus pour inciter à la coéducation se pose alors.

Une analyse très fine de l'activité du professeur-e s'impose parce que nous nous inscrivons dans le champ de la didactique. Ce champ rend compte nécessairement des interactions entre les actions des uns sur les réponses des autres. Toutefois, si notre questionnement ne peut se passer de l'appui sur les disciplines d'éclairage qui permettent d'enrichir la compréhension, il ne peut occulter la nécessité d'une problématisation didactique. C'est pourquoi, le problème initialement posé relatif à la mise en œuvre de la mixité scolaire en danse contemporaine incite à investiguer les recherches traitant de la mixité et le genre pour penser la coéducation, des croyances et de leur impact sur l'activité

d'enseignement de la danse, de la rupture entre pratiques sociales et pratiques scolaires. Toutefois, la littérature laisse de côté la manière dont se construit l'activité d'enseignement. C'est sur cette zone d'ombre que nos questions de recherche se construisent. Celles-ci permettent d'entrer au coeur des processus guidant l'activité d'enseignement en danse contemporaine et les effets de cette activité sur la coéducation.

4.1. Objet et questions de recherche

Il s'agit de décrire et comprendre comment les enseignant-e-s observé-e-s et interrogé-e-s conduisent les contenus relatifs à la coéducation des élèves, et de caractériser leur activité.

Astolfi (1993) distingue les recherches en didactique selon trois paradigmes : de type pragmatique lorsqu'elles sont organisées autour du possible, de type « nomothétique » lorsqu'elles sont organisées autour de la preuve, de type herméneutique lorsqu'elles sont organisées autour du sens.

Nous allons étudier les processus à l'œuvre dans les modalités de prise en charge de la mixité scolaire en danse contemporaine et les effets de ces processus sur la coéducation. Il s'agit de comprendre l'activité des enseignant-e-s en charge de la danse contemporaine en contexte mixte, et de l'analyser à travers la relation entre danseurs (filles et garçons) ainsi qu'entre eux-elles et professeur-e-s. La recherche s'inscrit dans le paradigme herméneutique.

Mais comment rendre compte de l'activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte en interrogeant à la fois le genre, l'expérience, l'expertise, les croyances des enseignant-e-s ? En effet les chapitres 2 et 3 ont exploré ces dimensions, les envisageant comme constitutives des processus. Seul un champ de recherches alimenté par les disciplines « *outils* » (David, 2000 ; 2001) permet d'interroger les processus internes animant les enseignant-e-s et d'en étudier l'impact sur les contenus. S'il est légitime de penser les contenus comme faisant l'objet de l'enseignement, nous postulons pour la probable incorporation par les élèves de ces contenus, même quand ils ne font pas l'objet d'un enseignement explicite. C'est ce que nous retenons dès les premières observations des leçons. Cette incorporation serait due à la reconnaissance d'indices laissés par les enseignant-e-s ou perçus comme tels par les élèves. Nous émettons alors deux hypothèses :

- les rôles que les élèves s'attribuent sont en partie déterminés par les indices qu'ils détectent chez les enseignant-e-s ;
- les contenus enseignés, conditionnés par la « *position de genre* » de l'enseignant-e, sont susceptibles de favoriser des pratiques développant des motricités d'élèves dans des registres moteurs différents, indépendamment de leur sexe.

Supposant que l'expérience et/ou l'expertise facilite la transmission des contenus coéducatifs, le questionnement se précise. À partir de ces hypothèses, et au fur et à mesure de l'élaboration de l'objet de recherche, nous retenons trois questions :

- Quel est l'impact de la « *position de genre* » sur les contenus enseignés lors des pratiques coéducatives en danse ?
- Quel est le poids de l'expérience et/ou de l'expertise de l'enseignant-e dans la conduite des pratiques coéducatives ?
- Quelles sont les croyances, partagées ou non, les attitudes, plus ou moins conscientes, les valeurs de ces enseignant-e-s et leur influence sur les pratiques coéducatives des élèves ?

Rappelons que nous questionnons les processus à l'œuvre guidant l'activité d'enseignement en danse contemporaine et les effets de cette activité sur la coéducation.

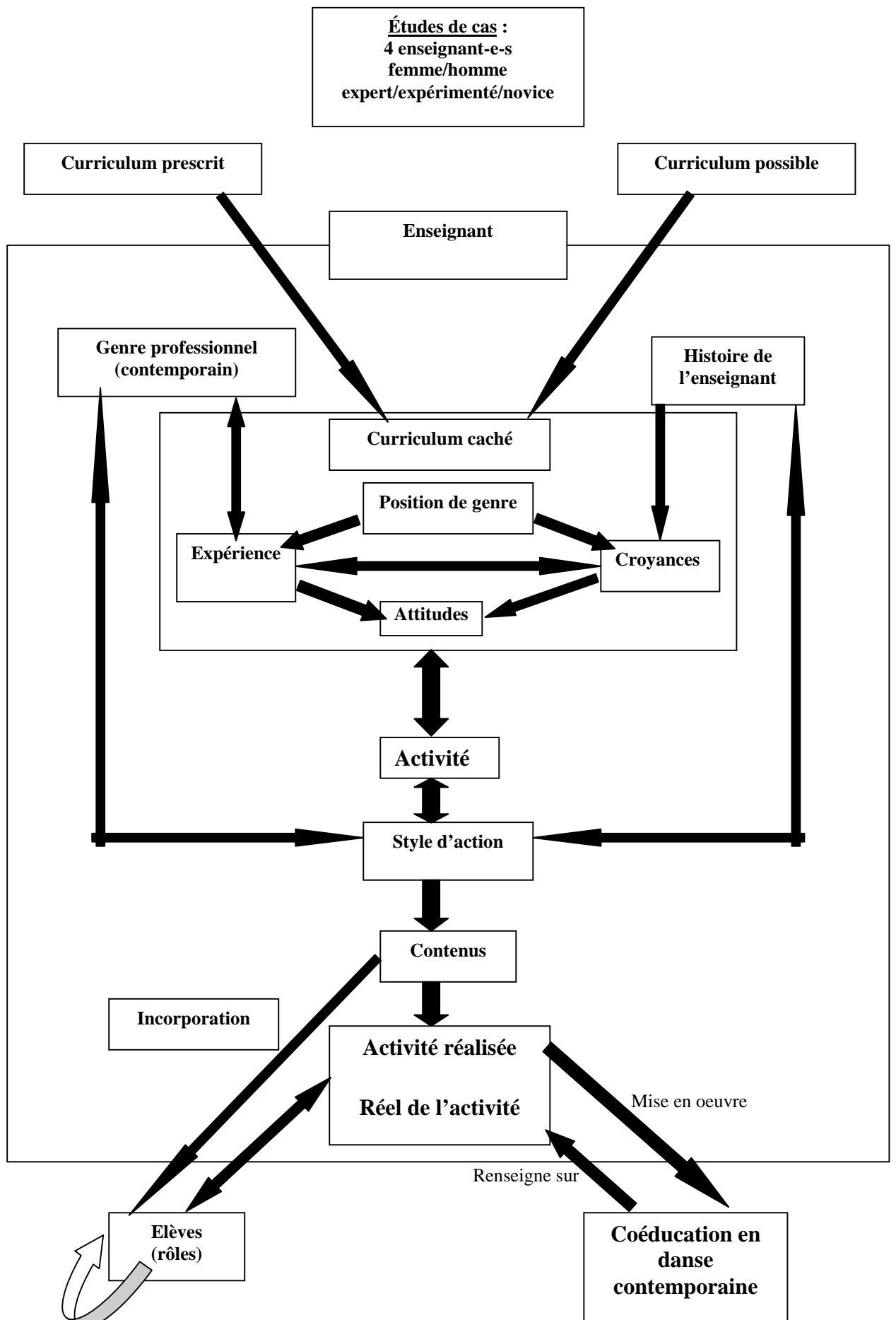
Le cadre conceptuel est centré sur les rapports entre la « *position de genre* » des enseignant-e-s et leur activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte. Ce cadre est à interpréter à travers un double filtre, celui des croyances et des attitudes d'une part et celui de l'expérience d'autre part. Pour synthétiser l'inscription théorique, nous concevons un cadre permettant l'articulation des concepts.

4.2. Inscription théorique de la recherche

La figure 1 schématise l'articulation des concepts posés pour mieux appréhender les questions de recherche. Nous en proposons une grille de lecture.

Nous nous situons dans le cadre de la didactique. Par conséquent l'activité est envisagée de manière à situer l'enseignant-e triplement en relation avec ses propres préoccupations, les contenus d'enseignement et un environnement dans lequel agissent les élèves. C'est pourquoi, la focalisation sur l'activité d'enseignement ne peut s'extraire d'un système résultant d'interactions. Garant de la compréhension des pratiques scolaires, le curriculum est considéré comme un environnement susceptible de rendre compte de ces pratiques.

Figure 1 : cadre conceptuel



Par conséquent, le curriculum prescrit fait partie de cet environnement tout comme la revue EPS qui explore les thèmes récurrents de l'éducation physique. La revue EPS est donc un des éléments du curriculum « *possible* ».

Comme nous désirons connaître si un effet de la « *position de genre* » peut agir sur l'expérience et les croyances des enseignant-e-s, nous postulons pour l'existence d'un curriculum caché très prégnant en danse contemporaine. Il se traduirait par les attitudes des enseignant-e-s interprétées par les élèves comme des indices d'encouragement ou non à la coéducation. En d'autres termes, nous cherchons à savoir si les dimensions de genre, d'expérience, de croyances, d'attitudes sont constitutives des processus.

Par ailleurs, si le curriculum caché est un moyen de participer à la mise en oeuvre des contenus, il est aussi la conséquence de la lecture orientée du curriculum prescrit et du curriculum « *possible* ». De plus, les attitudes des enseignant-e-s sont en lien fort avec leurs croyances qui se forment à partir de leur histoire personnelle. Néanmoins, ces croyances sont elles-même réexaminées par l'expérience d'enseignement. Ces dimensions participent aussi à la constitution du curriculum.

Mais alors que l'expérience dérive du genre professionnel en danse contemporaine dont elle est issue, nous ne pouvons ignorer une influence de l'expérience sur ce genre professionnel.

Ce système complexe engendre une activité d'enseignement se traduisant par des styles d'actions différents qui ne peuvent occulter ni l'histoire de l'enseignant-e ni le genre professionnel en danse contemporaine. En retour ces styles, par les nouveautés apportées, ont une influence sur ce que vit l'enseignant-e au quotidien et sur le genre professionnel qui continue de ce fait à se construire. Ainsi les styles d'action vont agir sur les contenus et l'activité réellement enseignée et par conséquent sur les contenus et les rôles incorporés par les élèves. Pour cela, les mises en oeuvre informent sur l'activité réalisée. En retour la coéducation des élèves renseigne sur le réel de l'activité des enseignant-e-s.

DEUXIÈME PARTIE
COÉDUCATION ET ACTIVITÉ
RÉELLE DE PROFESSEUR-E-S DE
COLLÈGE ENSEIGNANT
LA DANSE CONTEMPORAINE

Cette seconde partie explicite la méthode employée et discute des résultats obtenus. La méthode a été élaborée à partir des hypothèses et des questions de recherche soulevées. Un travail de mise en confiance (Crindal, 2006) auprès des enseignant-e-s est essentiel. Pour cela, la démarche est choisie en vue d'accéder le plus finement possible à la réalité.

Ainsi pour mettre à jour l'univers de croyances des enseignant-e-s au sujet de la mixité en danse, il a été nécessaire de procéder à un entretien semi-directif. Celui-ci est réalisé avant les leçons filmées afin d'avoir accès seulement à l'activité déclarée.

Puis, l'activité filmée permet de dégager les contenus d'enseignement, les attitudes des enseignant-e-s et les réponses des élèves afin d'établir une comparaison entre l'activité déclarée et l'activité réalisée.

Enfin, l'entretien d'auto-confrontation est utilisé pour que chaque enseignant-e soit confronté-e aux contenus réellement enseignés et à la réaction des élèves. Cette étape tente plus particulièrement de pointer les interactions entre leur activité et les réponses des élèves. De plus, cet entretien comparé aux déclarations de l'entretien semi-directif permet l'accès à la réalité.

Ces trois étapes permettent d'avoir une connaissance de la nature et de la construction des processus. Nous avons croisé une approche qualitative et quantitative.

Mais avant d'étudier l'activité d'enseignement, et afin de comprendre la situation du problème concernant la mixité et la danse, un premier travail consiste à déterminer si les éléments du curriculum prescrit et ceux de la revue EPS pouvaient expliquer, en partie l'activité de chacun-e des enseignant-e-s.

Chaque chapitre précise l'instrumentation et discute des résultats. Quatre étapes ont été nécessaires et constituent chacune un chapitre.

Il s'agit d'étudier dans un premier temps si les écrits peuvent aider les enseignant-e-s à concevoir leur activité d'enseignement de la danse en mixité. Nous menons l'étude du curriculum prescrit de 1985 à 2002 relatif à la danse, et celle de la revue EPS de 1986 à 2005. L'étude du curriculum prescrit permet de repérer l'importance accordée à la dimension « relations entre danseurs ». Celle des articles de la revue EPS permet la constitution de catégories d'analyse qui sont reprises à chaque étape. Ces deux corpus font l'objet d'une analyse thématique de contenu (Bardin, 1977 ; Miles et Huberman, 2003 ; Weil-Barais, 1997).

Un entretien semi-directif ante séance est ensuite mené auprès de quatre enseignant-e-s : une femme et un homme ayant peu d'expérience d'enseignement de la danse, une femme et un homme ayant de l'expérience de l'enseignement de la danse. Il consiste à cerner l'univers de leurs croyances sur lequel repose leur activité d'enseignement de la danse. Pour mener les entretiens semi-directifs, nous nous appuyons sur les travaux de Bénony et Chahraoui (1999) et Blanchet (2003). Une analyse thématique de contenu est réalisée.

Afin de cerner au plus près leur activité d'enseignement, un décryptage des vidéos de deux leçons est ensuite réalisé, à la suite duquel, à partir de données quantitatives, une analyse qualitative thématique est menée. Le décryptage de l'activité réelle des enseignant-e-s est réalisé à travers les contenus proposés et les mises en œuvre, dans le but d'accéder aux processus internes guidant leur activité d'enseignement. Ces processus sont interprétés à travers un double filtre, celui des croyances et des attitudes d'une part, celui de l'expérience d'autre part, en vue de déterminer ce qui fait émerger les pratiques coéducatives. Une analyse thématique de contenu est réalisée.

Enfin, il est question de confronter les enseignant-e-s à leur activité d'enseignement et la comparer avec ce qu'ils en disent après les prises de vue. Le but est de stimuler leur réflexion à partir d'« épisodes » choisis pointant leur activité sur des interactions didactiques particulières (les types de communications en grand groupe, en groupe restreint ou individuelles, les déplacements de l'enseignant-e et les moments d'évaluation de la production des élèves). Celles-ci mettent l'accent sur les rôles distribués aux élèves. Cette étape permet de comparer ce qui est déclaré par ces enseignant-e-s à l'issue du premier entretien et ce qu'ils disent de leur activité après l'avoir vue. Une analyse lexicale et une analyse thématique sont nécessaires.

A chacune des quatre étapes, sont mentionnés : la constitution du corpus, celle des grilles d'analyse, le traitement des données et l'interprétation.

A la suite des analyses, l'intention est la caractérisation de l'activité des quatre enseignant-e-s, suivie de la conclusion et des perspectives.

Chapitre 1 : Environnement curriculaire

1.1. Le curriculum prescrit et la revue EPS

Dans un premier temps, nous analysons le contenu du curriculum prescrit (programmes d'EPS de 1985 à 2002) et le contenu des articles de la revue EPS sur la danse parus entre 1986 et 2005.

1.2. Analyse de contenu des programmes d'EPS, des articles de la revue EPS

L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages (Bardin, 1977, p. 35). Cette méthode d'analyse permet d'investiguer à la fois la parole, orale ou écrite, qu'elle soit spontanée ou stimulée. Nous menons une analyse thématique des documents. Il est identifié, par des mots clés, des thèmes récurrents concernant la danse dans la revue EPS. Ceux-ci sont identifiés dans les programmes. Ces mots clés sont la base de construction des grilles d'analyse.

1.2.1. La constitution du corpus

1.2.1.1. Le curriculum prescrit

Le curriculum prescrit est représenté par les programmes d'EPS et les documents d'accompagnement. Seuls sont étudiés les parties du programme et les documents d'accompagnement de la 6^e à la terminale concernant la danse.

Dans les programmes de 1985, le découpage des niveaux d'enseignement est constitué d'une part d'un regroupement 6^e et 5^e, et d'un regroupement 4^e et 3^e. Dans les programmes de lycée de 1986, la seconde est distincte des programmes de 1^e et de terminale. En 2000, la seconde se détache du programme du cycle terminal comprenant la classe de 1^e et celle de terminale.

Par ailleurs, le regroupement par cycle des nouveaux programmes de collège de 1996 sépare la 6^e cycle d'orientation, du cycle central 5^e et 4^e, du cycle d'orientation pour la classe de 3^e.

En 1985 et 1986, la danse appartient au groupement « *Danse et activités d'expression* » alors qu'à partir de 1996, elle intègre le groupement « *Activités physiques artistiques* ». Un changement d'orientation est à l'oeuvre. Le pôle, artistique et sensible, est revendiqué et attendu dans la conduite des pratiques d'enseignement.

Les textes suivants sont étudiés :

a) Pour le collège

- programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges : supplément au BOEN 44 du 12/12/1985 (p. 11-32) ;
- compléments aux programmes et instructions pour les 6^e et 5^e : BOEN spécial 4 du 30/07/1987 (p. 141-143) ;
- compléments aux programmes et instructions pour les 4^e et 3^e : supplément au BOEN 25 du 30/06/1988 (p. 139-143) ;
- programmes de sixième : BOEN 29 du 18/07/1996 (p. 1964-1968) ;
- programmes du cycle central : BOEN Hors Série 1 du 13/02/1997 (p. 111-117) ;
- programmes de troisième : BOEN Hors série 10 du 15/10/1998 (p. 147-152) ;
- accompagnement des programmes de 6^e, 5^e et 4^e, 1997. Livret 6 CNDP (p. 37-46).

b) Pour le lycée

- programmes d'éducation physique et sportive des classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technique et des classes de première et deuxième année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel : BOEN 15 du 17/04/1986 (p. 1343-1348) ;
- programmes de lycée : BOEN Hors série 6 du 31/08/00 (p. 42) ;
- programme du cycle terminal : BOEN Hors série 5 du 30/08/01 (p. 69-70) ;
- évaluation de la danse au baccalauréat : BOEN 25 du 20/06/02 (p. 1707) ;
- accompagnement des programmes de seconde, première et terminale vol1, 2001. CNDP (p. 71-77).

1.2.1.2. Les articles de la revue EPS publiés de 1986 à 2005

L'inventaire des articles sur la danse est réalisé à partir de 1986 pour deux raisons :

- 1986 est une année phare : celle des réalisations majeures au sein du ministère de la culture pour l'autonomie de la danse ;
- c'est certainement sous cette influence que les mesures préconisées en 1983 concernant l'évaluation d'une épreuve complémentaire au baccalauréat prennent réellement forme en 1986. C'est souvent l'occasion d'y programmer la danse.

Pour construire la grille d'analyse des articles de la revue EPS, est d'abord réalisé l'inventaire des thèmes concernant la danse. Huit sont répertoriés : les interviews de chorégraphes, les formes de danse, l'historique, la formation pour l'enseignement de la danse,

l'évaluation, la référence aux programmes, les contenus, les compte-rendus. N'ayant repéré que six articles traitant de la mixité d'une manière générale et aucun directement lié à la danse, nous nous attardons plus précisément sur le thème des contenus. Il s'agit d'analyser plus finement le thème des contenus pour lesquels sont repérées trois autres dimensions d'analyse : les contenus traitant des fondamentaux, ceux relatifs au traitement didactique, et ceux mentionnant les relations. La relation à l'autre, donnant sens à l'activité danse, est un des contenus d'enseignement privilégié. Force est de constater que cette dimension est présente à chaque fois que sont abordés les contenus et les différentes formes de danse. Mais la relation filles-garçons est soit rarement abordée, soit en regard des rôles habituellement assignés à chacun des sexes, notamment dans les danses folkloriques ou les danses de salon. Rien n'apparaît explicitement concernant les relations filles-garçons dans d'autres formes de danse.

Les auteur-e-s des articles essaient d'inciter à la programmation de la danse, mais la mixité en danse ne semble pas un problème en soi, puisque elle n'est jamais directement abordée.

Mais en croisant ce phénomène avec les déclarations d'enseignant-e-s des premières investigations dans le cadre du travail de DEA, il semble plutôt que programmer la danse en mixité leur pose des difficultés. Celles-ci sont exprimées à travers :

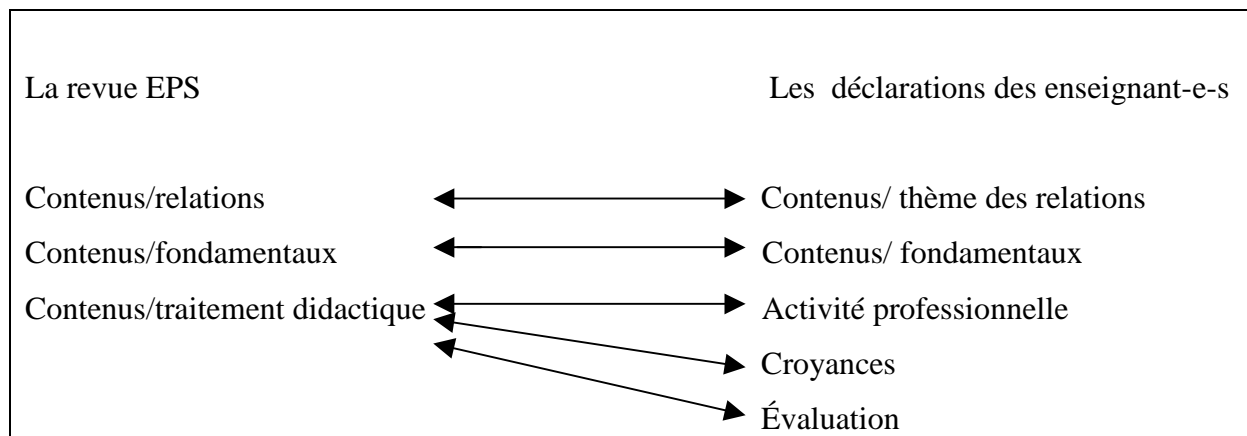
- leurs représentations et celles des élèves (surtout des garçons) ;
- le milieu socio-culturel, la danse ne peut être abordée avec des élèves de milieu défavorisé ou uniquement par le hip hop ;
- l'évaluation est un frein parce que la notion de performance est difficile à situer et les règles régissant l'APSA sont opaques ;
- la difficulté de définir la danse contemporaine, les repères permettant de situer précisément cette APSA posent problème pour cibler les contenus en matière de relation entre partenaires ;
- l'activité professionnelle en tant qu'homme ou femme et surtout l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes aux élèves est souvent vécue comme un inconfort (la démonstration est souvent mise en avant pour expliquer cet inconfort) ;
- Enfin, c'est une APSA où l'expertise de l'enseignant-e semble incontournable.

Par le peu d'articles concernant la mixité en danse, la revue EPS ne peut être l'écho des préoccupations enseignantes.

Pour être au plus près de l'activité professionnelle, des huit thématiques répertoriées en début d'analyse, nous ne retenons que celles qui croisent les déclarations des enseignant-e-s

des premiers entretiens. Il s'agit des contenus traitant des relations à l'autre, des contenus relatifs aux fondamentaux, de l'activité didactique.

Figure 2 : thèmes des deux sources



Ne sont étudiés que les articles traitant de ces thèmes particuliers.

Tableau 2 : les contenus concernant le thème des relations

Année et numéro	Article et pages	Auteur-e-s
1986, n° 199	Rudolph Laban, la danse moderne éducative. 27-30	Gough, M.
1987, n° 205	Jeux de corps, corps accord...la danse contact-improvisation. 62-65	Sionnet, C., Thirion, J-F.
1987, n° 206	Images et expression. 60-64	Cogérino, G.
1990, n° 221	La danse en milieu scolaire. 15-18	Bordage, A.
1991, n° 228	Tourner, marcher, sauter. Rock à l'université. 41-44	Baffalio, M.
1992, n° 238	Rock and roll au sol : l'enseignement. 47-50	Rizo, J. Tonnelier, H.
1994, n° 247	Enseigner les danses de société...pourquoi ? comment ? 17-20	Baffalio, M., Vidil-Grenier, P.
1995, n° 252	Danses folkloriques : organisation d'un cycle en terminale. 57-60	Budini, M-N.
200, n° 286	Reproduire et créer en terminale. 17-20	Durif-Varembont, C., Vacher, C.
2001, n° 289	Savoir écouter. 48-50	Guisgand, P.
2001, n° 291	La présence. 16	Perez, T., Thomas, A.
2003, n° 301	Quels contenus ? Quelles conditions pour entrer dans l'activité ? 73-77	Brun-Bezombes, M., Lavie, F.

Tableau 3 : les contenus concernant les fondamentaux

Année et numéro	Article et pages	Auteur-e-s
1986, n° 200-201	Danse facile en trois styles. 55-57	Roudet, H.
1988, n° 211	La gymnastique-jazz : méthodologie et apprentissage. 9-13.	Regas, M-P., Soler-Regas, C.
1990, n° 224	Pina Bausch. 7-10	Bonnetain, M.
1992, n° 235	Apex et pensée théâtrale. 23-25	Thirion, J-F.
1992, n° 237	Improvisation structurée et composition. 17-21	Guerber-Walsh, N.
1995, n° 252	Transformer un modèle. 52-53	Progent, G.
1995, n° 254	Apprentissage fondamental à l'école. 56-60	Guerber-Walsh.
1997, n° 264	Qualité du geste : élasticité et plasticité. 66-67	Guerber-Walsh.
1997, n° 267	La danse fut aussi de la partie. 57-58	Chopin, J.
1998, n° 270	Du rock au rock acrobatique. 69-72	Delannet, M.
1998, n° 272	Visite au muséum d'histoire naturelle. 13-16	Guerber-Walsh, N.
1999, n° 277	Pour un rock'n'roll en musique. 25-28	Vavon, E., Moreau, D., Bordet, J.
2002, n° 294	Circus band. 75-76	Maucouvert, A.
2003, n° 304	Mouvement dansé et composition scénique. Modules rythmiques. 67-69	Guerber-walsh, N., Guido, H.

Tableau 4 : les contenus concernant le traitement didactique

Année et numéro	Article et pages	Auteur-e-s
1989, n° 215	La danse contemporaine à L'AS. Une approche didactique. 41-43	Bar, B.
1991, n° 232	L'enseignement des apex au lycée : le traitement didactique. 21-23	Guisgand, P. (1)
1992, n° 233	L'enseignement des apex au lycée : un exemple de cycle danse en terminale. 35-37	Guisgand, P. (2)
1992, n° 234	Le projet : un atout pour enseigner et apprendre. L'exemple des activités physiques artistiques. 63-67.	Huesca, R.
1994, n° 249	Danse au lycée : un exemple de traitement didactique. 45-47	Pleiser, C.
1996, n° 259	Importance des représentations en milieu scolaire. 25-29	Guisgand, P.
Evaluation		
1986, n° 198	Faire vivre la danse. 50-51	Delobel Mahy, M-C., Marchisio, A.
1996, n° 262	Activités à visée esthétiques : contenus et modalités d'évaluation. 21-24	Holvoet, M.
2002, n° 297	Évaluation bac, maîtrise/performance. 68-71	Estienne, C.

1.3. La construction des grilles d'analyse : articles de la revue EPS et programmes

La littérature en matière d'analyse de contenu indique qu'il est nécessaire de rechercher « *un ensemble minimal mais suffisant de dimensions pour décrire les unités d'analyse, ce qu'on appelle une grille d'analyse* » (Weil-Barais, 1997, p. 166). Chaque dimension se décline par différentes catégories d'analyse. Pour constituer ces grilles, nous respectons les règles suivantes (Bardin, 1977, p.153-154) :

- l'homogénéité : un même principe de classification ;
- l'exclusion mutuelle: une unité d'analyse ne peut être classée que dans une seule catégorie ;

- la pertinence : par adaptation au contenu qui reflète les intentions de recherche ;
- l'objectivité : par communication aisée des critères de classement ;
- la fidélité : le corpus doit être catégorisé de façon identique par des codeurs différents au fur et à mesure de l'analyse ;
- la productivité : les résultats apportés par la grille d'analyse sont suffisamment riches pour répondre aux questions posées.

Les questions de recherche s'intéressent à l'impact de la « *position de genre* » sur les contenus enseignés, au poids de l'expérience et/ou de l'expertise des enseignant-e-s dans la conduite des pratiques coéducatives, à leurs croyances et attitudes susceptibles d'influencer les pratiques coéducatives des élèves en danse contemporaine.

Il est question de cerner en quoi et comment les supports de la littérature peuvent aider les enseignant-e-s dans la programmation de la danse en mixité (par les contenus proposés et les discours sur la danse), en fonction du sexe des auteur-e-s et de leur statut. C'est l'activité des enseignant-e-s et son impact sur la coéducation des élèves qui orientent la recherche.

Deux dimensions d'analyse sont identifiées : l'activité des enseignant-e-s (traitement didactique, croyances, évaluation) et les relations entre élèves qu'elle suscite. Une troisième dimension d'analyse est ajoutée, celle des fondamentaux, car elle est au carrefour des deux dimensions précédentes. Trois dimensions sont ainsi dégagées : les enseignant-e-s, les élèves, l'APSA danse. Ainsi, le corpus est lu à travers :

- a) l'activité des enseignant-e-s ;
- b) l'activité de l'élève : les relations ;
- c) Les fondamentaux.

L'activité des enseignant-e-s est définie par la conduite des pratiques, de la conception des contenus à leur évaluation.

L'activité de l'élève est définie par « *ce qu'il a à faire* » et « *ce qu'il a à faire pour faire* » selon l'appellation du document d'accompagnement de 1997. Il est attendu des élèves qu'ils incorporent les contenus de l'enseignant-e.

Chacune de ces dimensions est déclinée par trois catégories d'analyse. Pour chaque catégorie, est identifiée : le statut de l'auteur-e pour les articles de la revue EPS (son champ d'expérience, homme ou femme, enseignant-e, chercheure...). Ces catégories sont elles

mêmes subdivisées en sous-catégories à l'aide d'indicateurs au nombre de un à cinq en fonction de chacune d'elles. L'annexe I donne les références des articles étudiés ainsi que les résultats dans les tableaux 1, 2, 3.

1.3.1. L'activité des enseignant-e-s

Nous identifions trois catégories d'analyse à propos de l'activité de l'enseignant-e : le traitement didactique, les représentations des élèves en lien avec le traitement didactique, l'évaluation, le statut de l'auteur-e (femme, homme, enseignant-e d'eps, chercheur-e...).

- Par traitement didactique, il est entendu une réflexion fine sur les mises en œuvre. Les articles étudiés font référence à un cadre théorique ou empirique clairement identifié, ils répondent à des problèmes que rencontrent les enseignant-e-s et se veulent incitatifs à la programmation de la danse. Nous repérons pour l'analyse, des indicateurs, considérés comme mots clés, qui permettent de pointer le regard uniquement sur ceux-ci pour réduire le champ et permettre ainsi une catégorisation fine. Ils sont au nombre de un à cinq en fonction des catégories. Concernant le traitement didactique, il s'agit des indicateurs suivants repérés à la lecture : le cadre théorique, les possibles (aide didactique), les illustrations, la structuration (idée de projet impulsé par l'enseignant-e) et des principes.
- La prise en compte des représentations des élèves, surtout dans cette APSA très connotée, est incontournable de l'activité d'enseignement.
- Enfin, l'évaluation des productions des élèves en danse ne peut ignorer la dimension « rencontre de l'autre ». L'indicateur est : les classes d'examen (3^e et terminale) et notamment les épreuves du baccalauréat. Pour cette raison, ne sont retenus que les articles qui concernent les épreuves du baccalauréat à des périodes charnières 1986, 2002. Nous cherchons à connaître l'importance de cette dimension dans l'évaluation surtout en regard des relations filles-garçons.

1.3.2. Activité de l'élève : les relations

L'activité de l'élève est comprise comme « *ce qu'il y a à faire* » et « *ce qu'il y a à faire pour faire* » pour engendrer des pratiques coéducatives. Les trois catégories d'analyse suivantes sont nécessaires pour lire « les relations entre danseurs » : les supports, les styles, les références.

- Les supports de la danse peuvent être de différentes natures pour faciliter la rencontre avec l'autre. En fait, il s'agit pour les élèves de s'approprier, d'incorporer les contenus de l'enseignant-e mais aussi de proposer des supports. Les cinq indicateurs retenus sont : les relations filles-garçons, les supports visuels, l'écoute, la présence, l'appropriation de l'organisation pédagogique.
- Les styles sont emprunts d'une histoire sociale et/ou ethnique qui par essence utilisent comme déclencheur de mouvement la relation à l'autre, même si en fonction de ces styles, la relation à l'autre est différente (danses de société, danses folkloriques, danse contact-improvisation). Quatre indicateurs sont nécessaires : la notion de poids, les communications, les relations sensibles, les motivations. Mais nous optons pour une définition élargie du style quand il est associé à l'indicateur communication. Le style est alors un moyen d'engendrer des communications dans le respect des autres et le partage des rôles. Ces indicateurs appellent des précisions.

Quel que soit le style de danse, celui-ci met en jeu deux données essentielles qui sont, l'une physique par la pesanteur, l'autre relationnelle. Aussi « donner son poids » à l'autre intègre ces deux données. Les relations sensibles signifient l'engagement et le partage des sensibilités et la recherche d'unité entre filles et garçons, quel que soit le style de danse. Les motivations des élèves constituent un indicateur parce que par elles, l'adaptation à l'autre est facilitée.

- Par référence, sont entendues les théorisations du mouvement sur lesquelles les élèves (par le biais de l'enseignant-e) s'appuient (sans en avoir conscience) pour engendrer des relations entre eux. Les travaux de Laban sont une référence en ce qu'ils alimentent une nouvelle conception et organisation de l'espace basée sur le rapport du corps à la gravité. Laban a en outre proposé une théorisation concernant le poids, l'espace, le corps, le temps, les dynamismes et toutes les combinaisons possibles qui permettent de s'y référer pour analyser les relations entre les danseurs. Mais les références sont aussi celles inhérentes aux élèves (leur culture de référence).

1.3.3. Les fondamentaux

Trois catégories d'analyse sont dégagées pour appréhender l'APSA : les agents du mouvement, la composition, les influences.

- Les agents du mouvement sont des moyens pour permettre des pratiques coéducatives. Cinq indicateurs, prétextes au mouvement, sont identifiés : les objets, la terminologie, les images données aux élèves, la motricité rythmique, les facteurs de mouvement.

Les objets sont appréhendés comme des objets concrets tels que banc, chaise, tissu, utilisé comme support de créativité. Ils deviennent des objets de danse à partir du moment où ils sont détournés de leur fonction première, ils servent de dialogue et facilitent le travail de recherche à deux ou à plusieurs.

La terminologie adaptée aux élèves peut être un moyen pour faciliter la compréhension des fondamentaux de la danse.

Les images ou métaphores permettent l'intégration des fondamentaux.

La motricité rythmique est un moyen pour élaborer avec les autres un langage codé non verbal.

Les facteurs du mouvement font référence à la codification habituelle : corps, espace, temps, énergie auxquelles nous ajoutons les relations interindividuelles utilisant ou non les contacts.

- La composition est l'élaboration d'une production à plusieurs. Celle-ci entre dans le processus de création qui passe de l'improvisation à la composition. Trois indicateurs sont repérés : les significations (des trajets du corps dans l'espace), l'improvisation structurée et les techniques de composition.

Les mouvements du corps dans l'espace qu'il y ait ou non déplacement, donnent du sens. Par exemple, un cercle qui s'ouvre vers l'extérieur aide à la communication, les trajectoires cassées illustrent l'incertitude, la peur ou l'agitation. Ces significations sont plus ou moins élaborées par l'enseignant-e en fonction de sa propre connaissance de ces codes et/ou

du niveau de compréhension des élèves.

L'improvisation fait partie du contenu de l'enseignement de la danse contemporaine, elle est structurée parce qu'elle répond à des orientations conceptuelles pour composer.

- Nous posons la question de l'influence des didacticiens, des chercheur-e-s et des chorégraphes ayant impulsé une dynamique dans le monde de la danse. Est-elle nécessaire, implicite dans la construction des contenus coéducatifs ?

Trois indicateurs sont distingués : les chorégraphes, la pensée théâtrale, les invariants.

La pensée théâtrale est nécessaire au sein des activités artistiques comme est indispensable une pensée tactique au sein des activités sportives collectives. Il s'agit de provoquer chez les spectateurs un imaginaire, un voyage par le jeu des danseurs.

Les invariants sont considérés comme des paramètres fondamentaux de toute intervention d'enseignement de la danse (comme les contacts). Mais ces invariants sont-ils suffisamment connus pour exercer une influence sur la construction de contenus coéducatifs ?

1.3.3.1. Remarques

Après avoir identifié les différentes catégories d'analyse, il s'agit de lire plusieurs fois les éléments du curriculum prescrit et ceux des articles de la revue EPS afin de repérer les mots ou groupes de mots se rapportant à chacune des dimensions d'analyse à l'aide des indicateurs ciblés.

Pour la revue EPS, nous procédons au dénombrement de mots ou groupes de mots par indicateur pour situer l'importance des notions ainsi dégagées et mesurer l'impact sur la conception des contenus. Les résultats sont regroupés dans les tableaux 1, 2 et 3 en annexe I.

Pour les programmes, un inventaire des phrases se rapportant aux dimensions d'analyse est effectué. Les résultats sont regroupés dans les tableaux 4, 5 et 6 en annexe II et dans les tableaux 7, 8, 9, 10 et 11 en annexe III.

Chaque dimension d'analyse est représentée par les deux types de documents mais certains documents ne fournissent pas d'éléments de réponse pour tous les indicateurs. C'est le cas du curriculum prescrit. Certains indicateurs sont plus représentatifs que d'autres en fonction du niveau de classe considéré.

1.3.3.2. Le traitement des données et l'interprétation

Les grilles d'analyse constituées permettent l'interprétation des données. L'étude des données des catégories est effectuée au fur et à mesure des résultats. Ensuite, le regroupement des réponses permet de comparer les résultats des différents documents.

1.4. Les résultats

Les résultats sont exposés pour chacune des dimensions d'analyse suivantes :

- l'activité de l'enseignant-e

- l'activité de l'élève
- les fondamentaux

Rappelons que nous cherchons à connaître pour chacune des dimensions, l'importance de l'item « relations entre danseurs » et surtout celles concernant les relations entre filles et garçons. Nous menons l'analyse par thème, c'est-à-dire que pour un même thème, il s'agit de l'étudier d'abord dans la revue EPS et de l'examiner dans les programmes. Le tableau 5 synthétise les résultats.

L'annexe I met en évidence le nombre de mots ou groupes de mots prélevés dans la revue EPS se rapportant à la notion de relation entre filles et garçons. Ils figurent dans les tableaux 1 à 3.

Les résultats concernant les programmes sont exposés dans les tableaux 9 à 11 des annexes II et III.

1.4.1. L'activité de l'enseignant-e

Cette activité est cernée selon trois axes : le traitement didactique, la prise en compte des représentations des élèves, l'évaluation. Le statut de l'auteur-e n'est observé que dans le cadre des articles de la revue EPS.

Le traitement didactique est la préoccupation première puisqu'il est relevé 158 mots s'y rapportant dans cinq articles écrits par une femme et quatre hommes. C'est plutôt le nombre d'articles relatifs à cette dimension qui semble pertinent. L'évaluation n'apparaît qu'en second lieu avec 47 mots dans trois articles écrits par quatre femmes, puis viennent les représentations pour 37 mots dans un seul article écrit par un homme. Mais rapporté au nombre d'articles, les représentations prennent finalement une place considérable.

Conformément à la méthodologie, à partir des indicateurs repérés dans les différents documents, sont identifiés un cadre théorique, des possibles (en tant qu'aide didactique), des illustrations, une structuration autour de l'idée de projet et des principes. Le tableau 1 de l'annexe I mentionne les résultats du nombre de mots ou groupes de mots comptabilisés dans la revue EPS et les tableaux 4 à 11 de l'annexe II et III les phrases des programmes.

1.4.1.1. Le traitement didactique

En première lecture, les articles de la revue EPS concernant « la relation entre danseurs » sont écrits par une proportion identique d'hommes et de femmes. L'importance du nombre de mots relevés par indicateur indique que ce qui préoccupe au premier plan les auteur-e-s de la revue professionnelle sont les « principes » à mettre en place pour favoriser la rencontre avec l'autre. 66 mots relatifs à cet indicateur sont relevés, à hauteur d'un article.

Arrive ensuite l'indicateur les « possibles » avec 32 mots puis l'indicateur « structuration » avec 22 mots et enfin deux articles font référence aux indicateurs « cadre théorique » et « illustrations » pour 19 mots chacun.

En examinant les programmes récents, l'indicateur le plus important est celui de « structuration ». Concernant la classe de 6^e, deux phrases concernant cet indicateur sont répertoriées, une dans les programmes, l'autre dans les documents d'accompagnement. Dans ceux-ci, cet indicateur est présent à chaque niveau d'enseignement, plus marqué en classe de seconde, pour laquelle sont relevées deux phrases. Nous relevons deux phrases concernant l'évaluation de la structuration du projet en terminale et en 3^e. En fait, pour les classes charnières, de début de cycle, 6^e, 2nde, il est attendu un accent sur la structuration des contenus. Les classes de fin de cycle, 3^e et terminale, sont soumises à une demande institutionnelle de structuration des contenus plus conséquente, autour de l'idée de projet notamment. Ceci entretient l'idée de faciliter les communications entre individus autour d'un projet structuré.

Cinq phrases sont extraites de l'indicateur les « possibles » dans les documents d'accompagnement de 6^e. Deux phrases concernent les danses traditionnelles, une la danse contemporaine. En 5^e 4^e, le même indicateur permet de sortir une phrase dans les documents d'accompagnement concernant la danse contemporaine. Enfin, pour la classe de seconde, il est mentionné une phrase.

En retenant le nombre de phrases par indicateur pour situer leur importance, arrivent à égalité pour quatre phrases chacun, les « illustrations » et les « principes ». Mais une lecture plus approfondie des documents d'accompagnement indique que les « principes » sont de l'ordre d'une phrase en 3^e, une phrase en terminale niveau I et deux phrases niveau II. Cela indique que les principes à respecter prennent de l'importance au fur et à mesure du cursus, alors que les illustrations n'apparaissent qu'en seconde avec trois phrases et une seule en terminale. C'est en seconde que les élèves ont le plus besoin d'exemples pour pouvoir assimiler les principes à respecter pour rencontrer véritablement les autres. En effet, cette classe est sensible du point de vue de la relation à l'autre. C'est la découverte de nouveaux partenaires et la transition entre adolescence et statut d'adulte.

Concernant les programmes de collège 1985, les « principes » ne concernent qu'une seule phrase en rapport à la création collective. Il n'existe pas d'autre signe de « relation à l'autre », dans les compléments aux programmes de 6^e 5^e et 4^e 3^e de 1987 et 1988. Ces compléments concernent davantage les méthodes et les contenus d'un projet pédagogique qu'une véritable aide à la construction et l'appropriation de contenus explicites. Dans les

textes de lycée de 1986, aucune référence n'est notée au sujet des principes régissant la relation à l'autre. Cette préoccupation est donc récente.

Pour résumer, nous notons l'existence de points identiques, dans la revue EPS et les programmes : les principes, la structuration, les possibles, les illustrations, avec cependant un ordre d'importance différent. Principes, possibles, structuration, illustrations pour la revue EPS et structuration, possibles, illustrations, principes pour les programmes. Dans le cas de la revue EPS, cet ordre est cohérent pour l'enseignant-e novice dans l'APSA danse. Dans le cadre des programmes, un accent plus fort est mis sur la « structuration » par l'idée de projet. Dans les deux documents les « illustrations » n'arrivent qu'en dernière position. Par contre, l'idée de « principes » a une signification différente dans les deux documents. Dans le cas de la revue professionnelle, il s'agit de donner des principes de conduite d'activité d'enseignement alors que dans les programmes il s'agit plus de principes inhérents à la connaissance de la danse, indispensables aux progrès des élèves. C'est certainement pour cette raison qu'ils apparaissent au fur et à mesure du cursus.

1.4.1.2. Les représentations

Un seul article traite des représentations mais il totalise à lui seul 37 mots correspondant à la « relation entre danseurs ». Il est écrit par un enseignant.

Dans les documents d'accompagnement concernant les classes de 6^e et de 5^e 4^e une seule phrase est notée pour chacun des deux niveaux d'enseignement. En 3^e, rien n'est mentionné. En classe de 2^{nde}, une phrase concerne cet item dans les documents d'accompagnement, au cycle terminal, rien n'est évoqué à ce sujet.

Par rapport à l'item précédent dont l'importance est remarquée, surtout aux périodes charnières (6^e, 2^{nde}, terminale) dans les programmes, on note ici au contraire une importance minimale accordée au poids des représentations concernant les « relations entre partenaires ». Comme si cet axe n'avait aucune importance dans l'activité de l'enseignant-e. Ces représentations ne sont mentionnées qu'avec les classes de début de cycle secondaire. Au fur et à mesure du cursus, elles ne sont plus mentionnées, comme s'il allait de soi que ces représentations restaient à la porte du lycée.

1.4.1.3. L'évaluation

Trois articles traitent de l'évaluation. Ils sont écrits par des femmes, deux enseignent en LP, une enseigne en lycée et une en STAPS. 47 mots sont pointés sur la totalité des trois articles mais ce sont les articles concernant le lycée et celui concernant les STAPS qui sont les plus représentatifs puisqu'ils totalisent à eux deux 44 mots sur 47. Les trois articles

concernent les modalités d'évaluation et ils sont écrits à des périodes charnières de changement des programmes (1986, 1996 et 2002).

L'évaluation est mentionnée dans le texte concernant l'évaluation au baccalauréat (2002) en terme de « pertinence » et de « cohérence » du projet collectif. Elle apparaît également dans le texte de 3^e comme outils à donner aux élèves.

1.4.2. L'activité de l'élève : incorporation des contenus favorisant la coéducation

Cette dimension est étudiée selon trois axes : les supports, les styles, les références de l'APSA, sur lesquels vont s'appuyer les élèves pour incorporer les contenus. Les styles sont étudiés à l'aide de quatre indicateurs : le poids, les communications, les relations sensibles, les motivations.

Le tableau 2 de l'annexe I mentionne les résultats du nombre de mots ou groupes de mots comptabilisés dans la revue EPS. Les tableaux 4 à 11 de l'annexe II et III donnent les résultats des phrases des programmes.

Par rapport aux trois axes, les « supports » occupent le plus d'importance dans les articles puisque nous y relevons 210 mots. En seconde position arrivent ensuite les « styles » avec 181 mots et les « références » pour 16 mots. Mais en ramenant le nombre d'indicateurs au nombre d'articles, les styles et les supports occupent la même importance dans les articles.

1.4.2.1. Les supports

Cinq indicateurs sont retenus pour analyser les supports de l'APSA danse : les relations filles-garçons, les supports visuels, les thèmes, l'organisation pédagogique, les contenus.

Nous notons une représentativité de deux hommes pour sept femmes chez les auteur-e-s de la revue EPS. L'indicateur dominant est celui des « thèmes » puisque avec deux articles, 70 mots sont comptabilisés. Arrivent ensuite les « contenus » avec 58 mots dans un seul article. Mais en ramenant le nombre de mots au nombre d'articles les « contenus » sont au premier plan. Apparaissent ensuite « l'organisation pédagogique » avec 42 mots dans un seul article, « les supports visuels » avec 22 mots dans un seul article et en dernier l'indicateur « filles-garçons » pour 18 mots. La préoccupation des auteur-e-s est d'abord les contenus et les thèmes d'appui dont on peut espérer qu'ils servent indirectement la relation entre partenaires. Mais la relation filles-garçons est peu abordée, comme si finalement la rencontre de l'autre était une abstraction, les élèves étant soit quasi absent-e-s des écrits, soit présent-e-s dans une neutralité des genres.

Dans les documents d'accompagnement de 6^e, quatre phrases mentionnent les « contenus », une concernant les danses traditionnelles, trois autres la danse contemporaine. « l'organisation pédagogique » est seconde, deux phrases concernent les danses traditionnelles, une la danse contemporaine. Là encore, les relations filles-garçons apparaissent en dernier lieu avec une phrase relative uniquement aux danses traditionnelles.

Au cycle central, les documents d'accompagnement contiennent une seule phrase relative aux « contenus », elle concerne la danse contemporaine. Au lycée, l'importance des contenus est réaffirmée puisque les documents d'accompagnement mentionnent six phrases relatives aux contenus pour la classe de seconde et trois phrases relatives aux « thèmes » d'enseignement.

Il y a une convergence entre les auteur-e-s des programmes et celles et ceux des articles professionnels. L'importance des « contenus » est réaffirmée dans les indications des programmes du cycle terminal puisque trois phrases concernant le niveau I sont indiquées dans les documents d'accompagnement, à part égale les indicateurs « thème » et « contenu » sont relevés pour deux phrases chacun dans le niveau I. Pour le niveau II, les thèmes semblent un peu plus importants, nous relevons deux phrases s'y rapportant et une concernant les contenus.

Concernant ce qui est doit être incorporé par les élèves en matière de relation à l'autre, lors de l'évaluation en cycle terminal, nous notons une phrase concernant le niveau non atteint, une concernant le niveau I et une concernant le niveau II.

1.4.2.2. Les styles

Six femmes et deux hommes ont écrit sur le sujet. L'indicateur « communication » est représentatif puisque deux articles comprennent au total 49 mots, viennent ensuite les « motivations » pour 48 mots dans un seul article. Ramené à un seul article, l'indicateur se rapportant aux « motivations » est dominant. L'indicateur « poids » arrive ensuite à hauteur de 44 mots pour un seul article. Enfin les « relations sensibles » n'apparaissent qu'à hauteur de 40 mots dans un seul article.

Dans les programmes de 6^e, l'indicateur « communication » semble aussi important que pour les auteur-e-s des articles professionnels. Six phrases sont repérées, une dans les programmes, trois dans les documents d'accompagnement et deux concernant la danse contemporaine en particulier. Arrive ensuite l'indicateur « relations sensibles » pour une seule phrase qui concerne les danses traditionnelles.

En 5^e et 4^e, les « motivations » sont au premier plan puisque trois phrases apparaissent dans les documents d'accompagnement concernant la danse contemporaine et une le jazz.

À part égale nous trouvons, les « communications » avec une phrase dans les programmes et une autre dans les documents d'accompagnement à propos de la danse contemporaine, les « relations sensibles » pour deux phrases dans les documents d'accompagnement. En 3^e, l'importance des « communications » interpelle de nouveau avec trois phrases dans les programmes. En seconde, quatre phrases concernent les « communications » dans les programmes et trois dans les programmes d'accompagnement. Au cycle terminal, l'indicateur « communication » est toujours présent avec trois phrases pour le niveau I et une phrase pour le niveau II dans les programmes d'accompagnement, une phrase au niveau I et une phrase au niveau II dans les programmes.

L'indicateur « poids » est ensuite mentionné pour une phrase dans les documents d'accompagnement.

Une convergence existe entre les écrits de la revue professionnelle et les concepteurs-trices des programmes. L'indicateur « communication » rend compte de l'activité de l'élève dans les programmes. Seul au cycle central, les motivations des élèves prennent le pas sur les communications. D'ailleurs, les programmes rappellent sans cesse que l'âge de ces élèves est sensible. Les concepteurs-trices des programmes ont donc conscience que la mixité, par conséquent la relation au sexe opposé, doit être appréhendée en toute connaissance mais ils préfèrent l'occulter. Les communications des élèves doivent être recherchées sans que soient réellement appréhendées les relations entre filles et garçons.

1.4.2.3. Les références

Un seul article, écrit par une femme, rend compte de cet indicateur. Il s'agit d'un article émanant d'un institut de Londres. Cet article prône l'enseignement d'une méthode pour faciliter les relations de groupe.

Dans les programmes de 6^e, aucune mention se rapportant à cet indicateur n'est remarquée. Il apparaît seulement dans les documents d'accompagnement du cycle central. Il se rapporte à la référence culturelle des élèves comme moyen pour favoriser l'engagement du groupe. Par ailleurs, la phrase relevée concerne « l'engagement du groupe » pris dans son ensemble comme une entité mais pas comme un moyen d'entrer en relation les uns avec les autres.

1.4.3. Les fondamentaux

Trois catégories d'analyse ont été nécessaires pour appréhender les dimensions fondamentales de cette APSA, du point de vue des relations entre filles et garçons. Il s'agit des « agents du mouvement », de la « composition » et des « influences ». La question posée est alors : en quoi et comment la relation filles-garçons peut être abordée par ces fondamentaux ?

Les « agents du mouvement » occupent la place la plus importante du recensement puisque avec cinq articles écrits par des femmes, deux articles écrits par des hommes et un article écrit conjointement par une femme et un homme, 286 mots sont comptabilisés. La « composition » est l'indicateur suivant avec 152 mots à hauteur de quatre articles, deux articles écrits par des femmes, un écrit par deux femmes et un écrit en commun par une femme et un homme. Enfin les « influences » sont relevées à hauteur de trois articles qui comptabilisent 118 mots, deux femmes et un homme ont écrit ces articles.

Même si le nombre d'indicateurs est parfois différent par catégorie, les résultats sont suffisamment discriminants pour que l'on puisse établir des tendances.

Dans les programmes, nous remarquons qu'il est difficile de séparer les fondamentaux de l'APSA et l'activité d'enseignement. Par exemple, les programmes de 6^e stipulent que « *le mode de composition est défini par l'enseignant...* ». Il est par conséquent difficile d'analyser les fondamentaux à travers les programmes sans s'intéresser en même temps à ce qui est attendu de l'enseignant-e.

Les résultats sont regroupés dans le tableau 3 de l'annexe I pour ce qui concerne le nombre de mots relevés dans la revue EPS. Les phrases relevées dans les programmes sont regroupées dans les tableaux 4 à 11 de l'annexe II et III.

1.4.3.1. Les agents du mouvement

L'indicateur relatif aux « facteurs du mouvement » comptabilise 89 mots à hauteur de trois articles, ils ont une certaine importance. Mais ramené au nombre de mots par articles, l'indicateur « terminologie » paraît plus discriminant puisque avec un seul article, il totalise 71 mots. L'indicateur « motricité rythmique » arrive ensuite avec 58 mots, puis les « objets » avec 54 mots et les « images » pour 24 mots. Les agents du mouvement sont des points d'appui fort pour provoquer des rencontres entre filles et garçons.

1.4.3.2. La composition

L'indicateur le plus pertinent est celui de « *l'improvisation structurée* » puisqu'il contient avec un seul article 71 mots. Arrivent ensuite les « techniques de composition » avec

46 mots dans deux articles, et les « significations » des mouvements du corps dans l'espace comptabilisant 35 mots dans un seul article. Finalement, les « significations » ont de l'importance. « *l'improvisation structurée* » est issue d'une chercheuse renommée, ce qui donne du poids au rôle du statut de l'auteur-e dans les notions développées.

Dans les programmes de 6^e, six phrases relatives aux « techniques de composition » sont relevées, trois dans les programmes dont une au sujet des danses traditionnelles et deux dans les documents d'accompagnement relatives à la danse contemporaine.

En 5^e et en 4^e, on retrouve les « techniques de composition » comme point fort puisque sept phrases sont pointées. Deux figurent dans les programmes. Deux autres figurent dans les programmes d'accompagnement, elles concernent la danse contemporaine, trois concernent le jazz.

Une seule phrase est dégagée pour les « significations » dans les documents d'accompagnement et concerne les danses traditionnelles. Rien n'est extrait au sujet de « *l'improvisation structurée* ».

Puis est dégagé l'indicateur « significations » avec une importance plus grande qu'en classe de 6^e puisque trois phrases apparaissent. Comme en 6^e, il n'y a pas d'existence de « *l'improvisation structurée* ». En 3^e, il n'est relevé que l'indicateur « significations ».

En seconde, trois phrases sont relatives aux « techniques de composition », deux dans les programmes, une dans les documents d'accompagnement. Puis quatre phrases relatives aux « significations » sont relevées, deux dans les programmes et deux dans les documents d'accompagnement.

Ainsi, plus le niveau d'enseignement est élevé plus on accorde de l'importance aux « significations » du mouvement, sans nier la portée des « techniques de composition ». Les concepteurs-trices des programmes donnent de l'importance aux « techniques de composition » surtout dans les classes de 6^e, 5^e et 4^e. Au cycle terminal, au niveau I, une phrase pour chacun des deux indicateurs est mentionnée. Au niveau II, quatre phrases concernent les « significations ». Dans les documents d'accompagnement, sont extraites au niveau II deux phrases relatives aux « techniques de composition » et une phrase relative aux « significations ». Mais les techniques de composition se compliquent et il est fort à parier que ces techniques servent les « significations ».

Quant à l'évaluation sommative du contrôle en cours de formation de la classe de terminale, l'indicateur « significations » est très largement attendu puisqu'à chacun des niveaux de réalisation, une phrase lui est consacrée. Une phrase relative aux « techniques de composition » est répertoriée.

Une place importante est laissée aux techniques de composition et aux significations du mouvement à la fois dans la revue EPS et dans les programmes, même si dans ceux-ci l'ordre des priorités change en fonction du niveau de classe. Mais la question reste ouverte, en quoi et comment la relation filles-garçons peut être abordée par ces deux axes ?

1.4.3.3. Les influences

118 mots à hauteur de trois articles sont répertoriés. Les indicateurs utilisés placent d'abord les chorégraphes comme l'influence la plus déterminante sur les fondamentaux de l'APSA, à hauteur de 41 mots, viennent ensuite les invariants avec 39 mots et la pensée théâtrale avec 38 mots. Mais l'écart n'est pas suffisant pour que l'on puisse établir une hiérarchie entre les indicateurs.

Quant aux programmes, ceux-ci n'accordent pas d'importance aux influences, tout au moins d'une manière explicite.

1.4.3.4. Conclusion

Dans l'ensemble, une certaine convergence apparaît, pour les caractéristiques les plus déterminantes, entre les auteur-e-s des articles de la revue EPS et les programmes.

Les relations entre danseurs sont abordées de manière générale, il est question de « *relations entre partenaires* » (B.O., 1996) ou de « *construire un scénario à plusieurs...* », ou encore « *être à l'écoute de soi et des autres* » et « *établir des groupes de deux à six pour faciliter les échanges* » (document d'accompagnement, 1997 c). Rarement sont mentionnées les particularités sexuées, il s'agit plutôt d'élèves épistémiques, considérés comme des groupes asexués. Seul le document d'accompagnement du cycle central du collège entend interpellier les enseignant-e-s sur le comportement des élèves : « *les élèves esquivent les rencontres, les contacts, particulièrement dans les classes mixtes* ». Il n'est mentionné que le comportement des élèves, jamais le choix des contenus, ni la conduite des pratiques.

En lecture rapide, les relations entre filles et garçons ne semblent pas être prises en compte pour l'activité d'enseignement de la danse puisque d'une manière générale, on n'en parle pas directement. Mais par l'intermédiaire des dimensions d'analyse dégagées, l'étude sémantique qui en est faite laisse percevoir dans les écrits, parfois indirectement, l'existence de l'item « relations ». Elles restent néanmoins peu évoquées. Quand elles le sont, elles sont mentionnées sous la forme de « relations entre partenaires ». Elles ont donc un statut particulier, enfoui, en tant que contenu d'enseignement. De plus, la notion de « partenaires » n'inclut pas forcément la relation filles-garçons. Les partenaires sont plutôt considérés comme des entités qui n'existent que de manière abstraite. Finalement, dans quelle mesure les

pratiques, en terme de coéducation en danse, reflètent-elles le peu de littérature institutionnelle et professionnelle à disposition des enseignant-e-s ?

Nous résumons dans le tableau 5 l'essentiel des résultats. Entre parenthèses sont indiqués le nombre de mots pour la revue EPS et le nombre de phrases pour les programmes.

Tableau 5 : synthèse des documents

Relation entre danseurs	Revue EPS	Programmes
Activité de l'enseignant-e Traitement didactique : cinq articles	principes (66), possibles (32), structuration (22), cadre théorique (19), illustrations (19)	structuration surtout en 6 ^e (2) et 2 ^{nde} (2), possibles en 6 ^e (5), 5 ^e 4 ^e (1), 2 ^{nde} (1), illustrations en 2 ^{nde} (3), T (1) principes en 3 ^e (1), T niveau 1 (1), niveau 2 (2).
Représentations : un article	(37)	En 6 ^e (1) 5 ^e 4 ^e (1), 2 ^{nde} (1).
Évaluation : trois articles (1986, 1996, 2002)	lycée et Staps (47)	Bac : « pertinence » et « cohérence » au projet collectif 3 ^e : outils.
Activité de l'élève et incorporation des contenus Supports : six articles	thèmes (70), contenus (58), organisation pédagogique (42), supports visuels (22) relation f-g (18)	6 ^e : contenus (4), organisation pédagogique (2), relation f-g (1) 5 ^e 4 ^e : contenus (1) 2 ^{nde} : contenus (6), thèmes (3) 1 ^e T : contenus (3), thèmes (2).
Styles : cinq articles	communications (49), motivations (48), poids (44), relations sensibles (40)	6 ^e : communications (6), relations sensibles (1) 5 ^e 4 ^e : motivations (3), communications (2), relations sensibles (2) 3 ^e : communications (3), 2 ^{nde} : communications (7), poids (1).
Références : un article	(16)	5 ^e 4 ^e : référence de l'élève comme moyen pour favoriser l'engagement du groupe (1).
Fondamentaux Composition : quatre articles	improvisation structurée (71), techniques de composition (46), significations (35)	6 ^e : techniques de composition (6), significations (1), 5 ^e 4 ^e : techniques de composition (7), significations (3), 3 ^e : significations (3), 2 ^{nde} : techniques de composition (3), significations (4), 1 ^e T : Niveau 1: techniques de composition (1), significations (1), Niveau 2 : significations (5), techniques de composition (2).
Influences : trois articles	chorégraphes (41), invariants (39), pensée théâtrale (38)	
Agents du mouvement : cinq articles	terminologie (71), motricité rythmique (58), objets (54), images (24)	inséparables de l'activité de l'enseignant-e.

Chapitre 2 : Croyances et Activité d'enseignement

2.1. Les études de cas

La littérature à propos de la délimitation du « cas » définit « *un cas comme un phénomène donné qui se produit dans un contexte délimité* » (Miles et Huberman, 2003, p. 55). En accord avec ces auteurs, nos cas sont orientés et critériés. Les critères sont : le sexe, le niveau d'enseignement, la formation initiale et continue, l'implication scolaire et/ou extra-scolaire, l'expérience dans l'activité d'enseignement de la danse contemporaine, l'expertise.

2.1.1. La constitution des grilles d'analyse

L'analyse de contenu du curriculum prescrit et des articles de la revue EPS a permis de dégager des dimensions d'analyse. Celles-ci sont reprises, en particulier celles qui permettent d'analyser l'activité d'enseignement et les relations entre élèves que cette activité suscite. Sont examinés les liens éventuels entre conduite des pratiques et pratiques des élèves.

L'entretien semi-directif est suivi des prises de vue pour que l'entretien n'intervienne pas sur l'orientation de leur activité. Nous optons pour un retour immédiat sur la vidéo parce que cela permet, au vu des premières impressions, de choisir les items orientant l'analyse des séquences filmées.

Après le recueil des données de ces deux sources, il s'agit de choisir des « épisodes » mettant en lumière des interactions didactiques particulières qui vont servir de guide pour mener les entretiens d'auto-confrontation.

Les questions de recherche investissent l'impact de la « *position de genre* » et de l'expérience des enseignant-e-s sur les contenus d'une part et de l'influence de leurs croyances, de leurs attitudes d'autre part sur les pratiques coéducatives des élèves en danse contemporaine. Ainsi, pour dégager les catégories d'analyse utiles aux entretiens semi-directifs, certaines dégagées pour étudier le corpus de textes sont reprises. En fait, celles qui permettent de répondre à quatre questions :

Sur quels supports s'appuient les enseignant-e-s pour privilégier la coéducation en danse ?

Quel est le style de l'action de chacun-e des enseignant-e-s ?

Existe-t-il une relation entre les croyances des enseignant-e-s et les réponses des élèves ?

Comment dans l'évaluation sont prises en compte les relations entre les danseurs ?

Les deux premières questions cernent plus particulièrement la « *position de genre* » et l'expérience des enseignant-e-s, les deux autres concernent leurs croyances et leurs attitudes.

L'analyse est menée avec ces quatre catégories :

- les supports ;
- les styles de l'action ;
- les croyances ;
- l'évaluation

Il est envisagé un lien possible entre l'activité réalisée et les croyances des enseignant-e-s. C'est pourquoi sur la base des premières impressions suite à l'entretien et aux séquences filmées, nous choisissons les items permettant d'examiner le lien éventuel entre croyances et activité. Les questions sont construites selon les quatre catégories.

2.1.1.1. Les supports

Entretien : quelles sont les dimensions prioritaires à développer selon vous chez les élèves en danse ?

Film : les contenus sont-ils pensés en fonction de la conception du type de mixité déclarée ?

Les relations entre danseurs font-ils l'objet d'un travail sur l'écoute (auditive, visuelle, kinesthésique) ?

2.1.1.2. Les styles

Entretien : comment s'est construit votre expérience (à l'école, en dehors de l'école : stage, groupe, cours, littérature spécialisée, textes officiels...) ?

Film. Étude des communications : leur type (fiches, tableau, démonstration, vidéo), leur objet, leur origine (les élèves, l'enseignant-e), leur nature (verbale, non verbale, mixte).

La nature des communications peut être plutôt :

- verbale par les consignes, les métaphores ;
- non verbale par les contacts ou les gestes ;
- mixtes (associant verbal et non verbal).

Elles peuvent s'observer aussi à différents moments, selon différentes modalités (groupes ou individualisées) et de durées différentes en fonction des groupes.

2.1.1.3. Les croyances

Entretien : quelles valeurs entendez-vous développer chez les élèves par cette activité en mixité ?

Film. Les attitudes : les objets de l'interaction (discipline, contenu, corrections gestuelles...). Sont observés la proximité spatiale entre les élèves et l'enseignant-e, ses déplacements vers les élèves, les rôles qui leur sont distribués (en lien éventuellement avec le sexe des élèves). Ces questions émanent dès la première étude du film. Elles sont utiles à l'étude de la relation entre croyances des enseignant-e-s décelées ou non par le premier entretien, confirmées ou infirmées par les attitudes décelées à la vidéo. L'examen minutieux des espaces et des rôles donnés consiste à détecter les indices que les élèves vont décoder interpréter et traduire de manière à être en accord avec les attentes supposées des enseignant-e-s.

2.1.1.4. L'évaluation

Entretien : quelle forme prend l'évaluation en danse par rapport à l'item « relations entre danseurs » ?

Film : comment, dans les séances cette dimension est-elle mise en valeur, par le rôle de spectateur notamment ? L'intérêt est de questionner plus particulièrement la nature de l'activité de l'enseignant-e : de la formation du regard du spectateur à l'attribution d'une impression d'une échelle de notes ou la détection des signaux de rencontre.

2.2. Les entretiens semi-directifs

Le but des entretiens est de mettre à jour les croyances, de décoder un type de mixité et les contenus envisagés pour que les élèves se coéduquent entre eux.

Quatre étapes sont nécessaires : la sélection des cas, l'élaboration du guide d'entretien, la passation de l'entretien et le traitement des données.

2.2.1. La sélection de l'échantillon

Quatre enseignant-e-s sont choisi-e-s : deux femmes (C et D) dont C est expérimentée, deux hommes (A et B) dont A est expert de l'APSA.

Nous reprenons la typologie des stratégies d'échantillonnage proposée par Miles et Huberman (2003, p. 60) à partir des travaux de Kuzel (1992) et Patton (1990) pour délimiter les cas « orientés » et « critériés ». Ils sont des individus qui ont construit leur activité d'enseignement de la danse de différentes manières, et ils sont établis à partir de six critères :

le sexe, le niveau d'enseignement, la formation initiale et continue, leur implication scolaire ou/et extra-scolaire concernant la danse, leur expérience d'enseignement, leur expertise ou non dans cet enseignement.

L'expertise est déterminée par la reconnaissance de l'enseignant par :

- les pairs dans le district ou le département ;
- les « spécialistes » de l'APSA (membres du jury danse de l'option ponctuelle danse au baccalauréat) ;
- l'institution (il organise et encadre les stages de formation continue) ;
- l'engagement dans le monde extra-scolaire (danseur de compagnie et chorégraphe) ;
- l'enseignement de la danse en EPS, en UNSS, dans le monde associatif.

2.2.2. L'élaboration du guide d'entretien

L'ordre des questions est établi par rapport aux deux thèmes de la recherche, la première partie concerne l'expérience et la « *position de genre* », la deuxième concerne plutôt les croyances et les contenus. Toutes deux font partie du même procédé cherchant à comprendre les processus de construction de l'activité de l'enseignement de la danse.

2.2.3. La passation de l'entretien

Deux entretiens en pré test avec un homme et une femme ayant déjà enseigné la danse en mixité sont effectués afin de tester et d'affiner le système de questionnement. L'ordre des questions n'est pas toujours respecté, il est adapté aux réponses.

Les entretiens sont menés dans le lieu qui convenait le mieux aux enseignant-e-s : deux sont menés à leur domicile, les deux autres dans l'enceinte scolaire, mais loin du gymnase, pour éviter les interventions possibles de collègues dans le discours.

Quatorze questions sont dégagées, auxquelles nous indiquons en gras la catégorie d'appartenance.

1. Comment s'est constituée et enrichie ton expérience de l'enseignement de la danse ? (formation initiale, continue, entourage personnel, professionnel, spectacles, chorégraphe qui t'a marqué...) **style**

2. Penses-tu que la connaissance du monde de la danse extra-scolaire soit nécessaire, ou non pour enseigner la danse en EPS ? **style**

3. Pourquoi avoir décidé de programmer la danse dans les activités de ton enseignement ? Quelles valeurs entends-tu développer chez les élèves ? **croyances**

4. Programmer la danse en mixité te paraît-il nécessaire ou sans importance ? Précise ta réponse. (Si la réponse est oui) Qu'est-ce que ça apporte aux élèves ? **croyances**

5. Penses-tu qu'il y ait des ressemblances ou des différences dans ta manière de conduire cette activité en mixité par rapport aux autres activités? (Si oui) Comment ça se traduit ? Le rapport filles-garçons est-il différent dans cette activité ? Comment se fait l'organisation des groupes ? **supports**

6. Quels sont, selon toi, les dimensions prioritaires, les contenus à développer chez les élèves, en danse en mixité ? **supports**

7. Sur quoi t'appuies-tu pour développer ces dimensions (thèmes de séances, les contenus, les programmes, les lectures) ? **supports**

8. Comment penses-tu faciliter la rencontre entre partenaires de sexe différent ? **supports**

9. Penses-tu que cette activité soit plus facile à enseigner si on est un homme, une femme, aucune différence ? Précise ta réponse ? **genre**

10. Penses-tu faire une différence dans ta manière d'aborder l'enseignement de cette activité lorsque tu t'adresses aux garçons ou aux filles ? **genre**

11. Attends-tu les mêmes réponses des filles et des garçons ? **évaluation**

12. Prends-tu en compte dans l'évaluation les relations entre danseurs ? (Si oui) Comment et avec quelles modalités ? Groupes mixtes ou non ? Exploites-tu les programmes pour intégrer cette dimension ? Précise ta réponse ? Quelle dimension te semble incontournable à évaluer ?

13. Combien de points attribues-tu à ce critère d'évaluation ? **évaluation**

14. Comment facilites-tu le sens pour les élèves que tu donnes à ce critère d'évaluation ? Quelles sont tes mises en œuvre ? Donnes-tu des rôles particuliers aux élèves ? (spectateur ou autre) (si oui) leur donnes-tu des critères ciblés d'observation ? Avec quelles modalités ? **évaluation.**

2.2.4. L'interprétation des données

Les dimensions d'analyse dégagées reprennent les thèmes de recherche : genre et expérience d'une part, croyances et attitudes d'autre part. Les réponses aux questions donnent une première idée de l'activité déclarée par les enseignant-e-s. Nous essayons de cerner leur univers de croyances en fonction de leur expérience dans l'enseignement de cette APSA et mettre en rapport cet univers avec l'activité déclarée. Ceci permet de connaître les dimensions

prises en compte et les mesures pour favoriser la coéducation, de la conception des contenus à leur évaluation.

2.2.5. L'entretien semi-directif

Il doit permettre de mettre en rapport les croyances entourant la conception de la mixité et les contenus envisagés pour faciliter la coéducation. Les données recueillies sont confrontées à celles de la vidéo. Les indicateurs retenus pour cerner ces dimensions sont : le genre 1, l'expérience 2, les valeurs 3, la conception de la mixité et les mises en oeuvre 4, les contenus relatifs aux relations entre partenaires 6, l'appréciation 7. Les questions de l'interviewer sont écrites en Times New Roman, celles de l'interviewé en italique.

2.2.5.1. Recueil des données de l'entretien

Pour faciliter les repères lors de la transcription chaque ligne est numérotée en commençant par le numéro de question. Les points de suspension indiquent les silences, les caractères gras marquent l'insistance de l'enseignant-e sur le mot, les virgules ponctuent le rythme du discours, une lettre doublée signifie que la voix traîne sur cette lettre. A la suite de chaque entretien, un tableau synthétique rassemble les principales phrases relevées mentionnant la ligne correspondante, le numéro de la question et la catégorie correspondante (annexe IV).

2.2.5.2. Codage de l'entretien

Les indicateurs sont ramenés aux catégories définies après l'étude du corpus des textes : les supports, les styles, les croyances et l'évaluation.

Dans la catégorie « Supports » les indicateurs retenus sont relatifs à la mixité et les contenus, la mixité correspond aux questions 5 et 8, les contenus aux questions 6 et 7.

Dans la catégorie « Styles », l'indicateur expérience correspond aux questions 1 et 2.

Dans la catégorie « Croyances » sont retenus les indicateurs valeur et genre, les valeurs correspondent aux questions 3 et 4, le genre aux questions 9 et 10.

Dans la catégorie « Évaluation », l'indicateur appréciation correspond aux questions 11, 12, 13, 14.

Ce codage permet de mettre en évidence un premier registre de structuration de l'activité à partir de l'activité déclarée.

La prosodie est détaillée en annexe IV où figurent les verbatims et les tableaux de synthèse des entretiens semi-directifs.

Tableau 6 : grille de lecture des entretiens

Catégories	Indicateurs	Résultats : registres de structuration de l'activité par rapport aux déclarations
Supports	4 Mixité : Q 5 et 8 5 Contenus : Q 6 et 7	Conception de la mixité Mise en œuvre de la coéducation
Styles	2 Expérience : Q 1 et 2	Influences
Croyances	3 Valeurs : Q 3 et 4 1 Genre : Q 9 et 10	Choix réfléchis Profil de genre
Évaluation	6 Appréciation : Q 11, 12, 13, 14.	Intégration des contenus par les élèves

2.2.5.3. Grille d'analyse des entretiens semi-directifs

Tableau 7 : grille d'analyse des entretiens semi-directifs

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<u>Thèmes</u> :
<u>Relations filles/garçons</u> :
1. Organisation des groupes :
2. La relation à la musique :
Les styles d'action
<u>Sensibilité</u> :
<u>Communication</u> :
<u>Motricité</u> :
Curriculum possible
<u>Formation initiale et continue</u> :
<u>Entourage</u> :
<u>Projets</u> :
<u>Internet, revue eps</u> :
Curriculum prescrit
LES CROYANCES
Les fondamentaux de l'activité
<u>Relation à la musique</u> :
<u>Relation/partenaires</u> :
<u>Rôles</u> :
Les valeurs
<u>Coéducation</u> :
<u>Mixité</u> :
<u>Rôles distribués</u> :
<u>Genre</u> :
Évaluation
<u>Égalité filles-garçons</u> :
<u>Modalités</u> :

2.3. Les résultats

Conformément aux questions de recherche les thématiques de l'expérience et celle des croyances sont investiguées assorties de quatre catégories d'analyse pour la première, de trois pour la seconde.

Les résultats sont présentés par thème et confondent les quatre enseignant-e-s à chacun de ces thèmes. Nous relevons les phrases significatives, entre parenthèses sont précisés : l'identification de l'enseignant-e par la lettre A, B, C ou D, le numéro de la question en italique et les lignes correspondantes des verbatims présentés en annexe IV. À la fin de l'analyse, nous sommes en mesure de situer chaque enseignant-e dans un registre d'activité.

Quatre enseignant-e-s (A, B, C, D) sont interviewés en classe de 6^e.

- L'enseignant A est un homme, reconnu par ses pairs comme expert de l'activité danse. Nous le qualifions d'expérimenté puisqu'il est en milieu de carrière (dix huit ans d'ancienneté) et a enseigné cinquante cycles de danse contemporaine. Il est professeur d'EPS dans un collège en zone rurale.
- L'enseignant B est un homme, il a huit ans d'ancienneté, il enseigne la danse contemporaine depuis peu, il a une expérience de 3 cycles d'enseignement. Nous le qualifions de novice. Il est professeur d'EPS dans un collège de centre ville.
- L'enseignant C est une femme, elle a trente ans d'enseignement, vingt d'enseignement de la danse, dix en classe démixée et dix en classe mixte. Elle est expérimentée et compte vingt cycles d'enseignement de danse contemporaine. Elle est professeure d'EPS bi-admissible dans un collège de banlieue Lilloise défavorisée.
- L'enseignant D est une femme, elle enseigne depuis dix ans, six comme agrégée d'EPS dans un collège classé REP. Elle a une expérience de dix cycles d'enseignement de la danse. Elle est considérée novice dans l'enseignement de la danse contemporaine.

2.3.1. L'expérience de l'enseignant-e

Elle est décrite en fonction des quatre catégories suivantes : les supports d'enseignement, les styles d'action, le curriculum possible, le curriculum prescrit. Ces catégories sont elles mêmes subdivisées en sous-catégories qui permettent d'affiner l'analyse. Ces sous-catégories ne font pas l'objet de points particuliers mais sont constituantes de l'analyse. Il s'agit de décrypter sur quoi s'appuient les enseignant-e-s, en fonction de leur expérience, pour élaborer leurs contenus en contexte mixte.

2.3.1.1. Les supports d'enseignement

Pour les quatre enseignant-e-s interrogé-e-s, les thèmes d'enseignement sont présents mais ne se traduisent pas de la même manière. Il s'agit de « situations...pour les libérer...et les faire entrer dans un projet » (A, 7, 297-299), mais aussi de « lui faire vivre un panel le plus large possible de contrastes d'énergies (A, 7, 313-314), un travail sur l'énergie » (C, 6, 202), ou d'aborder la créativité par des « mimes, des postures » (B, 3,125-126), « l'imaginaire... thème du voyage (C, 6, 191-193), « les planètes » (D, 7, 319-326).

Les enseignant-e-s expérimenté-e-s (A et C) peuvent se permettre d'avoir des thèmes de travail plus larges parce que, en fonction des réponses des élèves, ils sont en mesure de réorienter leurs contenus. Ils ont intégré les critères sur lesquels ils vont orienter la motricité des élèves et ont besoin d'un temps de réflexion pour expliciter ce sur quoi ils travaillent.

Par contre, les enseignant-e-s peu expérimenté-e-s (B et D) sont contraint-e-s de s'appuyer sur un vocabulaire plus fermé, fixé, non évolutif par rapport aux réponses des élèves (comme nous le confirme la vidéo) pour exprimer leurs intentions. L'enseignant D désire que les élèves produisent un mouvement associé à un type d'énergie et de vitesse. Pour cela, elle induit par le vocabulaire utilisé, un changement d'énergie et de vitesse à chacune des planètes sur lesquelles les élèves se trouvent. Par exemple, la « planète terre » (I2, 479-480) signifie le rapport à l'espace, la « planète électrique » correspond à des mouvements saccadés (7, 313). Pour l'enseignant B, le terme de « posture » offre un cadre de recherche pour les élèves mais ce cadre est insuffisamment affiné, exploré d'une manière sensible pour permettre aux élèves des réponses divergentes.

Les relations filles-garçons sont aussi différemment appréhendées.

Ce sont les enseignant-e-s les plus expérimenté-e-s qui déclarent faire des différences dans leur manière de conduire leur enseignement de cette APSA « je fais une différence » (A, 5, 216), « je vais laisser les filles dans leur schéma en essayant de plus travailler sur la

lisibilité de la chorégraphie » (6, 264-266), « les garçons par contre, je vais essayer de les mettre en valeur » (6, 268-269), « c'est pas complètement neutre » (C, 5, 130).

L'enseignant B est conscient que si certaines filles refusent l'APSA c'est parce que « mon mode d'entrée était plus adapté aux garçons » (5, 166). L'enseignant D déclare ne pas fabriquer des différences entre filles et garçons, quelle que soit l'APSA « le rapport filles-garçons n'est pas différent, puisqu'on l'a utilisé tout le temps » (5, 253). Ceci semble traduire la facilité de la gestion de la mixité en danse puisque les groupes de niveau ne sont pas nécessaires. La danse est en fait un moyen facilitant pour gérer la mixité parce que c'est une APSA qui permet de ne pas différencier les contenus « alors qu'en danse si on faisait ça, ça serait deux cours complètement différents » (4, 211-212).

Lorsque est abordée l'organisation des groupes, nous repérons plusieurs types de mixité : une mixité imposée (D, 5, 255) par facilité (D, 4, 209), une mixité où les groupes d'élèves se répartissent par affinité (C, 5, 178 ; B, 5, 201) démixés la plupart du temps. L'enseignant A préfère négocier avec les élèves « quelles résistances je mets par rapport aux demandes de changement de groupes » (A, 5, 224-225). Dans aucun des cas, les contenus sont abordés en rapport à la constitution des groupes.

Le rapport à la musique est une sous-catégorie supplémentaire qu'il paraît opportun de rajouter. Elle ne concerne que les enseignantes. Le rapport à la musique, au tempo, n'est pas ou peu présent dans le discours des enseignants alors que pour leurs collègues féminines, c'est un paramètre qui doit être pris en compte puisqu'il est utile à la mise en activité des élèves. Mais pour l'enseignante expérimentée, il s'agit d'une « entrée facile » (C, 6, 185), « un petit truc pour faire de la danse » (6, 184). Cela permet de faciliter l'entrée dans l'APSA et de garder la motivation des élèves. Alors que pour l'enseignante novice, il s'agit d'être en « harmonie avec le style de la musique » (D, 12, 478-489). Pour D, l'accord du mouvement avec la musique est considéré comme fondamental.

2.3.1.2. Les styles d'action

Nous constatons des sensibilités différentes et plus ou moins aiguës à la pratique artistique. En effet, seuls les enseignant-e-s expérimenté-e-s évoquent le rapport au sensible « une sensibilisation est importante » (A, 2, 29-30), « il faut ...au minimum...être sensible à l'art en général » (A, 2, 30-31), « on a travaillé davantage sur le registre de l'imagination, il y avait même une chorégraphie très poétique » (C, 7, 215-216), « il faut une culture...il faut

avoir ressenti quelque chose » (C, 2, 72-73), « tu sens quelque chose, tu as les larmes aux yeux (C, 2, 79).

Les novices utilisent uniquement les termes « imagination » (B, 2, 68) et « création » (C, 3, 97 ; 6, 208 ; 12, 425). L'enseignant D affine ses réponses par « la création artistique » (3, 98), « provoquer une émotion » (3, 135 ; 137), « quelque chose à faire passer » (3, 149).

Les communications sont établies consciemment, par les enseignant-e-s expérimenté-e-s, sur des modes différentiels selon qu'ils s'adressent aux garçons ou aux filles « je fais pas de différences dans ma façon de procéder...c'est plus dans mes interventions, dans ma façon d'intervenir » (A, 6, 316-317). Au fur et à mesure du questionnement, les réponses se précisent « on fait une différence dans sa façon de l'aborder, de parler, dans les exemples qu'on montre... » (9, 373-375), « la façon de présenter l'activité à faire attention par rapport aux garçons... » (5, 204). Finalement, les différences existent dans tous les modes de communication. Quant à l'enseignant C, nous notons moins d'hésitations « je parle pas de la même façon et j'emploie sûrement pas le même vocabulaire avec les garçons et avec les filles » (10, 290-291, 303-304).

L'enseignant B, novice, hésite et passe de « non je pense pas...je fais la même différence que dans une autre activité » (10, 355-356) à « les garçons je monte le ton, je les bouscule peut-être un petit peu plus, les filles je les prends peut-être un peu plus avec douceur » (10, 357-361).

Pour l'enseignant D, la question ne s'est pas encore posée, les contenus semblent ne pas être pensés par rapport aux élèves. Ils existent pour eux-mêmes.

Par ailleurs, le type de motricité que l'enseignant D entend faire acquérir aux élèves fait référence au vocabulaire gymnique. Le terme « passage au sol » (9, 370) correspond à une figure à effectuer au sol. Mais le moyen pour y arriver n'est pas appréhendé. Le vocabulaire spécifique « chute » et « descente au sol » n'est pas mentionné. A ce stade de l'analyse nous faisons l'hypothèse que le type de motricité attendue fait référence à d'autres repères qui ne permettent pas d'envisager la coéducation en danse.

Par contre, l'enseignant B, novice aussi, utilise le terme de « chute » (3, 92). Il qualifie d'ailleurs sa danse « énergique » (4, 169). Il fait référence à une motricité plus physique, plus masculine.

La question de la référence se pose dès lors parce qu'elle conditionne un choix de contenus qui facilitent plus ou moins la coéducation.

Quant à l'enseignant expert, nous notons un décalage entre les références auxquelles il s'identifie « danse de mec, physique » (A, *I*, 81-82) en tant que danseur, ce qu'il dit de la danse d'une manière générale « la danse elle est pas mecs ou filles, elle est en fonction de chacun...qui va pouvoir exprimer, utiliser sa façon de bouger... » (5, 217-220) et l'analyse vidéo qui montre clairement des choix valorisant une gestuelle féminine. En fait, d'autres références semblent être à l'œuvre. L'entourage proche conditionne grandement ses références. L'enseignant C organise son activité autour de l'idée de plaisir (*I*, 24, 33, 91) et sur l'idée d'un investissement physique moindre en danse (C, 4, 116-118). La vidéo montre une valorisation d'une gestuelle féminine.

Les références conscientes ou inconscientes des enseignant-e-s semblent conditionner leur activité d'enseignement de cette APSA et sont certainement à l'origine de styles d'action différents.

2.3.1.3. Le curriculum possible

Pour les quatre enseignant-e-s interrogé-e-s, les sources utilisées semblent être un facteur influençant la réflexion sur les contenus. Il peut s'agir de collègues très impliqués, de pratiques personnelles de la danse, de chorégraphes découverts lors de spectacles ou de stages, de compagnies de danse, de lectures ou de l'influence de l'entourage personnel. Postulons que cette source prise en référence marque les contenus. Ceux-ci sont alors orientés vers une motricité « masculine » ou « féminine » de la danse, susceptibles d'intéresser plus les filles que les garçons ou inversement. La référence privilégiée peut-elle être au cœur des processus de construction de l'activité ?

Pour certains enseignant-e-s, la référence est clairement explicite (B, *I*, 11, 16, 20 ; 7, 242-243), il s'agit de l'arrivée d'un collègue dans l'établissement, très impliqué dans le monde de la danse et dont la particularité est d'avoir créé une compagnie de danse. Le type de motricité de ce collègue est particulièrement explosive.

Pour d'autres, les spectacles ont nourri l'idée de belles formes attendues chez les élèves (C, *I*, 40, 59).

En conséquence l'expérience seule ne suffit pas à l'orientation de l'activité d'enseignement. B est en effet un enseignant débutant et C une enseignante expérimentée. Les sources prises en référence, qui les guident dans l'élaboration des contenus, semblent plus pertinentes pour expliquer l'orientation de leur activité d'enseignement.

Certaines sources sont très hétéroclites et sont marquées par des chorégraphes (A) ou par des lectures (D). Mais l'analyse vidéo nous montre des décalages, notamment en ce qui concerne l'enseignant D. Les sources déclarées lors de l'entretien ne correspondent pas à celles visualisées. Celles-ci sont plus en phase avec une référence interne, qui semble être celle d'une pratique traditionnelle de la gymnastique. L'importance accordée aux formes géométriques comme les lignes et les carrés ainsi que l'utilisation du chronomètre pour vérifier le temps souhaité de la chorégraphie en sont des indices.

2.3.1.4. Le curriculum prescrit

Les enseignant-e-s expérimenté-e-s se soucient peu, ou d'une manière éloignée, des programmes (A, 12, 457-461) « les programmes, je les ai lus il y a très longtemps (C, 7, 208) « on a fait une belle fiche...pour que ce soit conforme aux IO (C, 7, 210-211)...tu prends un petit peu de liberté avec les IO.. » (213).

Par contre, les enseignant-e-s novices s'en soucient davantage mais pour des raisons différentes. Pour l'enseignant B, c'est plutôt une obligation (1,15, 22 ; 3, 82-84 ; 9, 335) sans d'ailleurs que l'on puisse entrevoir un réel appui sur les programmes pour construire les contenus.

Seule, l'enseignant D les a fortement sollicités, par la lecture de l'histoire des textes officiels (1, 65) et par une connaissance précise de ce qui est attendu par niveau de classe (7, 306, 308-312 ; 12, 503, 506-508).

Sans référence artistique bien établie, le champ d'intervention est restreint aux lectures transposées à un champ de pratique. Ce qui risque d'éloigner cette APSA des émotions ressenties lors de spectacles vivants.

2.3.2. Les croyances

Elles sont appréhendées selon les catégories d'analyse suivantes : les fondamentaux de l'APSA, les valeurs, l'évaluation. Comme pour la thématique de l'expérience, chaque catégorie est assortie de sous-catégories pour affiner l'analyse. Celles-ci ne constituent pas des points particuliers parce qu'elles sont constituantes de l'avancée de l'analyse. Il s'agit de cerner les croyances des enseignant-e-s parce qu'elles alimentent certainement leur réflexion et sont susceptibles d'encourager ou non l'élaboration de contenus coéducatifs.

2.3.2.1. Les fondamentaux

Les relations entre partenaires sont citées par les quatre enseignant-e-s comme incontournables.

Pour l'enseignant A, il s'agit de relations complémentaires et non stéréotypées, alors que pour l'enseignant B il s'agit de « relations partenaires-partenaires » (3, 92) travaillées « nécessairement ».

L'enseignant C associe d'emblée les relations partenaires au contact physique et met une condition à l'approche de ce contenu. Il est possible de travailler les relations partenaires avec des « élèves déjà civilisés, ...ils ont déjà une culture citoyenne...ils ont acquis une retenue vis à vis de l'autre » (5, 143-146), « spontanément ça ça s'fait pas... pour les gamins, ça se fait pas de s'mettre à deux un garçon une fille et pis de faire des choses en contact » (5, 157-158).

Les enseignant-e-s expérimenté-e-s (A et C) mettent des conditions aux relations entre partenaires de sexe différent. Pour C, il s'agit de conditions morales, pour A, la condition est d'abord la production collective avant la mixité au sein des groupes.

Pour l'enseignant D, les relations sont « forcément » travaillées « à partir du moment où ils changent de forme géométrique, ils sont forcément en train de savoir ce que fait l'autre » (12, 486-487).

Pour les enseignant-e-s novices (B et D) il semble que la relation à l'autre soit un élément à s'appropriier au même titre que les autres éléments. C'est l'organisation spatiale des situations qui déclencherait la rencontre entre les élèves pour l'enseignant D.

Le monde sonore est important pour les enseignantes ainsi que la relation musique/mouvement. Il s'agit de créer une chorégraphie « en se collant sur le milieu sonore » (D, 6, 274) et « j'essaie qu'il y ait un rapport entre ce qu'ils font et le rythme » (C, 6, 182). Parfois, l'argument avancé a trait aux élèves « ils en avaient besoin » (C, 6, 196).

Par contre, les enseignants se détachent de la relation à la musique.

L'enseignant A, qui se réfère à une vision plus contemporaine de la danse, ne mentionne jamais le rapport à la musique.

Quant à l'enseignant B, la musique n'est qu'un moyen pour parvenir à faire « bouger les élèves sur la musique » (2, 69, 6, 211).

Nous notons des croyances fortes en la relation musique/mouvement uniquement pour les enseignantes, mais est-ce qu'une question de sexe ?

D fait référence à une autre APSA, même si celle-ci n'est pas directement évoquée. Elles induisent une préférence pour un type de danse. Les réponses sont cohérentes puisque c'est l'enseignante qui s'appuie le plus sur les programmes et qu'effectivement la relation au

monde sonore est présente dans les documents d'accompagnement. Mais il s'agit d'une interprétation personnelle qui l'incite à se référer à son vécu en gymnastique. L'impression est qu'il existe une ré appropriation des exemples des documents d'accompagnement (les danses traditionnelles conditionnent un type d'espace particulier) transposés à la danse contemporaine. Finalement les références retenues des documents d'accompagnement lui permettent de s'appuyer sur les siennes.

C fait appel aux « belles » lignes et à une correspondance musique/mouvement comme repère présumé incontournable de la danse. La vision est normative.

Les rôles sur lesquels les enseignant-e-s s'appuient sont un moyen supplémentaire d'investiguer ces croyances. Ceux-ci ont des significations différentes selon les enseignant-e-s.

Par exemple, pour l'enseignant expert (A), il s'agit de « jouer un rôle du début à la fin (3, 113) » et « ils ne sont pas obligatoirement stéréotypés (4, 155) ». La notion de rôle est appréhendée par rapport à ce qu'il a envie d'obtenir des élèves « ça correspond à notre image, de ce qu'on a envie de voir » (7, 349-350). Il admet une relation entre les rôles attendus et ce qu'il valorise « des mouvements vécus et ressentis pour arriver à un mouvement dansé... donc tenir compte des différences... dans l'expérience motrice » (6, 288-290).

Les rôles sont appréhendés différemment par l'enseignant B, c'est plus l'idée de difficulté qui en ressort « les mettre en activité » (5, 144-145) parce qu'il rencontre « des blocages essentiellement des filles par rapport aux garçons » (5, 157). Il mentionne par ailleurs que « si on n'avait que des filles, ça pourrait éventuellement simplifier les choses » (5, 153-154). Mais il se contredit puisqu'il reconnaît qu'une chorégraphie vraiment mixte « est plus riche... Quand il n'y a que des garçons... ils font de la capôiera ...ou du mime de combat » (11, 373-376), « alors que les filles...elles vont nous refaire des chorégraphies euh j'lève les bras j'fais des choses à l'unisson façon star academy » (11, 379-380). Il est conscient, au fur et à mesure de l'entretien, que les élèves reconstruisent des rôles stéréotypés en partie parce qu'il les laisse se regrouper par affinité. En effet, les groupes affinitaires sont en fait des groupes unisexes. Néanmoins, il préfère laisser les élèves par affinité parce que son problème majeur est leur mise en activité. Il espère ainsi améliorer l'investissement des élèves.

Dans le discours de l'enseignant C, les rôles des filles sont valorisés, ceux des garçons sont secondaires, cela correspond à l'interprétation des références classiques et néoclassiques

des spectacles qu'elle apprécie. Ceux-ci, en effet mettent la danseuse en lumière avec l'aide des danseurs (par les portés notamment).

Pour l'enseignant D, il s'agit de rôles inhérents à l'APSA : danseur, chorégraphe, spectateur (1,74-75) mais aussi « des rôles parfois différents ». Dans ce dernier cas, il s'agit du rapport à l'espace, au temps (6, 276-277). La référence aux fondamentaux est rassurant pour l'enseignant D alors que ce sont les groupes affinitaires qui rassurent l'enseignant B. En effet, ceux-ci sont la condition pour que les élèves « bougent ». Il se réfère à la motricité sportive en terme de dépense d'énergie. La référence est par conséquent une danse « masculine ».

2.3.2.2. Les valeurs

Investiguer les valeurs mises en avant par les enseignant-e-s permet de comprendre si ceux-ci placent la coéducation au cœur de leur activité didactique et comparer ce qui est déclaré à ce qui est réalisé grâce à l'analyse vidéo. Les valeurs de coéducation en contexte mixte sont systématiquement évoquées et systématiquement remises en question dès que l'on dépasse le niveau de 5^e.

Pour l'enseignant A « sur un niveau 6^e comme ça, il y a des différences entre garçons et filles c'est clair mais euh, c'est un apport commun aux deux » (3, 100), « en 6^e c'est tout à fait jouable parce que, on sollicite les mêmes, les mêmes envies de de d'inventer de s'exprimer, de, d'expérimenter euh que ce soit garçon ou fille les différences j'trouve sont pas encore très marquées à cet âge là par contre si on parle d'un niveau 4^e, euh nous par exemple on a choisi de travailler plutôt sur l'acrogym euh en plein malaise de l'adolescence...mal être...il y a le regard de l'autre qui est extrêmement important ». (4, 133-140). Mais l'argumentation avancée n'est pas cohérente puisque le regard de l'autre existe aussi en acrosport.

L'enseignant B évoque les « relations que l'on met en place avec euh les élèves entre eux » (3, 96) mais à plusieurs reprises il emploie le mot « confrontation ». « La confrontation des deux ou le regard des uns par rapport aux autres permet de de d'apporter, euh, de nouvelles idées aux uns comme aux autres et d'étoffer un petit peu, la gestuelle ou la création (3, 109-111), « le fait de de les confronter les uns avec les autres » (4, 134), « il y a une confrontation entre les deux et, et on sort des archétypes » (11, 386). Pourtant, à d'autres reprises d'autres points de vue apparaissent « ils s'apportent mutuellement » (11, 371) et la notion « d'échange » (4, 132, 6, 211-214) semble importante. Mais sous un discours où les échanges entre filles et garçons sont souhaités, nous attribuons au mot « confrontation » une

autre réalité. Peut-être, à son insu, il entend comparer, mettre en concurrence les uns avec les autres. En tout cas, c'est certainement ce qui explique en partie le refus de certaines filles à pratiquer. C'est une des pistes à exploiter lors de l'analyse vidéo

L'enseignant C mentionne plutôt l'idée de « coopération retour sur soi, regarder ce qu'on fait revenir dessus, sans, sans chercher la perf mais en essayant de, non seulement de, de faire euh pour soi, avec les autres et aussi pour s'faire plaisir quoi » (3, 89-91). Est pressenti ici que le rapport à l'autre n'est pas si important. La notion d'individu recherchant à se faire plaisir en dansant l'est davantage. Ici plus que l'APSA à éviter en mixité au delà de la 5^e, c'est plutôt l'idée de contacts entre filles et garçons qui pose problème. Les APSA sont plutôt programmées en fonction de la proximité ou non à l'autre en rapport avec l'âge des élèves « je fais pas lutte en 3^e et ma collègue ne fait pas lutte en 3^e on évite quoi, on évite ce genre d'activité elle fait boxe par exemple ou il y a il y a pas de contact en fait, justement, il faut pas avoir de contacts tu vas avoir des touches euh quand même relativement loin quoi » (5, 169-172).

L'enseignant D ne fait aucune différence avec les autres « sports », « c'est un ptit peu ce que j'utilise dans les autres sports c'est le travail en groupe, euh, et l'acceptation du regard d'autrui (3, 101-102). Il est même question de « communication » (3, 105), mais on note la même dissonance évoquée chez l'enseignant B à propos des contradictions entre « échanges-confrontations ». D déclare alors « sauf que là ils sont en confrontation on va dire, directe au niveau du regard de l'autre, ...ils ont un regard aussi bien masculin que féminin » (3, 109-111). L'idée de se confronter au regard de l'autre réapparaît, ainsi que l'idée de difficulté de programmer la danse en mixité après le niveau de 5^e « les relations entre filles et garçons sont peut-être un ptit peu plus difficiles en 4^e 3^e que en 6^e 5^e, y va pu y avoir cette spontanéité qu'il y a en 6^e, et 5^e » (4, 172-173).

Le niveau de classe possible à la programmation de la danse en mixité est 6^e et 5^e. L'adolescence pose problème aux enseignant-e-s c'est pourquoi la mixité est possible par des moyens détournés : la boxe pour l'enseignant C, « l'acrogym » pour l'enseignant A. Pourtant il y a contact et regard de l'autre aussi en acrosport. Même pour un expert, la programmation de la danse en mixité à l'adolescence ne va pas de soi. D'autres dimensions, d'autres croyances sont peut-être à l'œuvre, que l'enseignant expert perçoit plus que les autres ? Elles sont de l'ordre du sensible, de l'intime, une sorte de mise à nu, de jugement des élèves qui somme toute est insupportable à ses propres yeux et eu égard aux valeurs de l'école.

L'enseignant C parle même « d'activité à risque » (1, 12-13). Les enseignant-e-s expérimenté-e-s perçoivent la difficulté de cette mise à nu de leur personne par rapport aux élèves plus âgés.

Les enseignant-e-s novices insistent davantage sur la « confrontation » au regard de l'autre comme problème inhérent à cette APSA, qui peut gêner les élèves à des moments particuliers de changement corporel. Leur activité d'enseignement n'est pas évoquée.

Pour certains enseignant-e-s la question de la mixité n'est pas toujours possible (A, 4, 147), « ça peut aider mais ça peut aussi bloquer » (A, 4, 198), « garçons et filles c'est pas toujours possible c'est plus difficile à mélanger par exemple cette année j'ai des exemples de groupes mixtes qui ont trouvé une richesse dans la mixité (4, 147-148). Des causes de succès de la mixité sont évoquées : la parité, « ça s'est bien passé parce que j'avais une parité garçons-filles (4, 180-181), la répartition équilibrée des APSA dans les menus, « ils ont osé choisir ce menu pour faire du hand-ball et faire de la danse » (4, 179- 180). Le problème de niveau de classe est récurrent (4, 197).

Puis des justifications sont apportées pour argumenter sur l'intérêt de la mixité dans les groupes « j'essaie de au maximum de maintenir la mixité, j'essaye dans mes cours de montrer la richesse que ça apporte » (A, 5, 240-241). Nous qualifions cette mixité de négociée.

Pour l'enseignant B, bien qu'il défende des valeurs « d'échanges » entre filles et garçons, les déclarations exprimées ci-après indiquent beaucoup de réserve pour qu'elles expriment véritablement l'envie de mixité. Ainsi il est question « des groupes mixtes éventuellement » (4, 135), « ça peut apporter quelque chose de nouveau » (4, 136), « la mixité existe pas obligatoirement au sein des groupes » (8, 252-253). Il s'agit plutôt d'une mixité souhaitée et non réfléchie. Il mentionne par ailleurs que la mixité peut entraîner des blocages, notamment des filles (5, 155-157, 170).

L'enseignant A mentionne aussi l'idée de blocages mais cette fois des garçons « quand j'vois qu'ils sont bloqués je les branche sur euh, des choses qu'ils connaissent par cœur comme euh un tackle au football une tête euh un, des gestes sportifs euh qu'ils maîtrisent bien, de combat également le foot le combat les sports co en général, le sport de raquette fin bref, le sport la pratique sportive euh pour les faire entrer ensuite dans la même démarche que les filles » (6, 272-276).

Mais les références dont il est question lors des déclarations de A au sujet des garçons ne sont pas celles constatées à la vidéo. Il n'a pas conscience de ce qui se passe réellement,

tellement l'envahissent ses croyances au sujet des attendus sexués supposés des élèves eu égard à cette APSA et tellement il est engagé dans un type de motricité.

Les références des enseignant-e-s sont alors ce qui conditionne en partie les blocages des élèves puisque A fait référence dans la pratique à des qualités qualifiées de « féminine », et B à des références qualifiées de « masculine ». Ils en prennent d'ailleurs conscience pendant l'auto-confrontation à la vidéo. Les blocages des élèves dont ils parlent et qui se vérifient à la vidéo sont bien à mettre en rapport avec le type de motricité engagé, valorisé.

Le cas de l'enseignant C est différent puisqu'il s'agit d'une mixité subie (4, 94), « trois heures par semaine avoir des classes démixées c'était pas une honte » (4, 97-98), « ils sont déjà en mixité toute l'année » (4,108-109). On comprend alors que les valeurs défendues font plutôt référence à des valeurs traditionnellement qualifiées de « féminines » dans une acceptation traditionnelle de la danse.

Pour l'enseignant D, c'est plus la répartition équilibrée des filles et des garçons dans les groupes qui la préoccupe (5, 255) et la forme de groupement (12, 515). Celui-ci induit un type de relation à l'autre. La mixité est imposée aux élèves, comme moyen supposé intégrer des relations entre les sexes.

La mixité pose problème à trois enseignant-e-s (deux expérimenté-e-s A et C et un débutant B). Pour A et B elle génère des blocages, des garçons pour A, des filles pour B. A et B sont deux hommes, donc le sexe n'est pas déterminant pour expliquer les différences. C'est plutôt le choix d'une référence qui incite les enseignant-e-s à diriger leur activité vers une motricité « féminine » ou « masculine ». Cette sensibilité oriente la lecture de la motricité des élèves et nous conforte dans l'idée que cette sensibilité est guidée par la « *position de genre* » de l'enseignant-e. Pour C, la référence est tellement liée à des valeurs traditionnellement « féminines » dans cette APSA que les garçons sont tolérés.

Les croyances sont très fortement à l'origine de la manière de penser le rapport à cette APSA et de son enseignement. Dans le cas d'une APSA connotée sexuellement, les croyances sont encore plus marquées et l'enseignement encore plus enclin à ne pas favoriser la rencontre entre les sexes.

L'idée de rôles a déjà été abordée par les fondamentaux. Il s'agit maintenant de décrypter ces rôles. Ils sont entendus comme rôles distribués aux élèves plus ou moins consciemment par les enseignant-e-s, influençant les réponses coéducatives des élèves.

Ils sont différenciés mais complémentaires pour l'enseignant A (3, 149) « je précise jamais les garçons font ça les filles font ça...j'observe euh, des fois les mecs portés par les filles les filles qui portent les filles les filles qui portent les mecs donc il ya pas de règle, c'est pas imposé du tout » (5, 252-254). Le discours correspond à une vision ouverte de la danse contemporaine qui ne se vérifie pas à la vidéo. Il est parfois contradictoire « des gestuelles différentes des rôles différents dans la chorégraphie dans le propos euh, et puis euh, de la, de la parfois de la de la virtuosité que peuvent amener les garçons, de prise de risque au niveau gestuelle qu'on trouve pas toujours chez les filles » (5, 242-245). Il existe des contradictions entre une déclaration d'ouverture et en même temps un enfermement des élèves dans des rôles sexués. L'entretien ne permet pas tout à fait l'accès à l'activité réelle.

Pour l'enseignant B « la danse des filles est à priori assez différente de celle des garçons » (3, 103-104), « les filles sont plus dans une gestuelle esthétique et caetera, les garçons sont plus j'pense sur des activités cré, créa, fin ils créent plus j'dirai dans un domaine euh, de garçons enfin qui est sur les sports de combat, ils sont sur du sport » (3, 106-108). De nouveau sont évoquées les différences sexuées. Par ailleurs, si la mixité réussit c'est en référence aux garçons « la mixité se crée parce qu'il y a des garçons qui s'entendent bien avec les filles » (8, 254). Les valeurs s'expriment par des rôles qui hissent clairement les garçons au premier plan « notre danse » (3, 91) et « mon mode d'entrée était plus adapté aux garçons » (5, 165-166). Il a conscience que son activité d'enseignement est dirigée principalement envers les garçons et ignore les filles. La coéducation est difficile à installer.

L'enseignant C distribue consciemment les rôles par la distribution des APSA au sein des menus d'une part « on essaie de contourner un ptit peu, le truc en faisant en programmant des menus en 3^e, donc euh, j'offre comme menu en 3^e, danse, sauvetage en natation et, et puis quoi, et basket, ma collègue offre euh, moins de natation, elle fait boxe badminton » (4, 103), « les groupes sont quand même, un ptit peu quand même, ciblés quoi, il y a des garçons dans mes groupes mais beaucoup moins que, c'est volontaire volontaire (4, 104-105) ». D'autre part, ils sont distribués en toute connivence entretenue avec les filles (4, 119). Cela se traduit par des rôles subalternes donnés aux garçons « un garçon dans chaque groupe et puis les filles le prennent en charge » (4, 125), par la différenciation dans les manières d'agir avec les filles et les garçons « je m'autorise davantage à, je sais pas, à parler de choses, à parler de sentiments ou des choses peut-être un ptit peu plus euh, connotées euh, entre guillemets, féminin et avec les garçons j'essaie de faire passer le truc euh davantage euh, bon allez les mecs quoi » (10, 294-297). Les rôles sont figés en référence à une vision traditionnelle de la danse qui sert même l'idée qu'elle se fait du statut des hommes et des femmes dans la société.

Quant à l'enseignant D, les rôles ne sont pas clairement identifiés parce que les élèves sont considérés comme asexués « en 6^e ils se ressemblent » (9, 392). Par contre l'impression de neutralité du discours du début de l'entretien ne se confirme pas. Finalement les croyances font référence aux stéréotypes habituels dans cette APSA qui fonctionne sur un modèle féminin non avoué « le leader... n'est pas forcément une fille, on s'aperçoit que, il y aussi des, des garçons qui arrivent à, à donner leur opinion et qui adhèrent aussi bien que les filles » (3, 113-115).

Les croyances renforcent les rôles distribués aux élèves, même si ces croyances ne sont pas faciles à déceler (D) ou inconscientes (A) ou conscientes mais non prises en compte (B).

Pour continuer à extraire les croyances, l'item du genre est investigué. Celui-ci est différemment appréhendé dans les quatre cas.

Pour l'enseignant A, être un homme est intéressant pour les garçons (9, 361). Par contre, au sujet des filles « on casse peut-être plus facilement leurs représentations » (9, 359), « ça casse quelque chose » (9, 366). En revanche, il déclare que le « charisme » (9, 342) et la « capacité d'écoute » (9, 344) sont fondamentaux pour enseigner cette APSA en mixité, plus que le sexe du professeur-e.

Pour l'enseignant B, cela dépend des « compétences du prof » (5, 197, 9, 314) mais il ramène les compétences du professeur-e aux activités sportives « tu ne peux pas ne pas connaître le basket » (2, 76). Il admet qu'il n'est pas indispensable d'aller voir des matches de basket pour l'enseigner alors que la danse demande une culture. Il déclare « Benoît s'en sort... très très bien...maintenant je pense ... qu'il y a certainement... beaucoup plus de femmes qui qui s'en sortent plus facilement » (9, 315-317). Il argumente ses propos en insistant sur le fait qu'elles ont plus « d'expérience et de vécu » (9, 321). Finalement, il y a bien des APSA qui s'enseignent plus facilement en fonction du sexe puisque ses collègues féminines « ont plus de difficultés dans certaines activités le foot le rugby comme les garçons ont des difficultés dans la danse (9, 333). D'ailleurs, la référence à son collègue expert place celui-ci dans un monde à part « il a bien eu un déclic à un moment donné » (9, 348). Les « compétences du prof » sont implicitement ramenées à celles des femmes en général. En conséquence, cette vision très stéréotypée des rôles implique l'existence d'APSA pour filles et d'autres pour garçons. Pourtant l'enseignant B est en début de carrière et il a toujours connu la mixité.

Les réponses données par l'enseignant C, qui est en fin de carrière vont dans le sens de cette vision stéréotypée. Le fait d'être un homme « ça devrait pas poser de différence » à condition qu'il « soit engagé...un mec qui a déjà, qui a déjà un une petite expérience personnelle de la danse euh, ça doit pas poser de problème » (9, 278-280), qu'il ait des « contenus » (9, 284), et qu'il ait vécu la danse « en tant qu'acteur et spectateur » (9, 284-285). Beaucoup d'exigences sont demandées pour accepter l'idée qu'un homme puisse enseigner la danse. Et surtout l'emploi du conditionnel, montre qu'elle n'est pas si certaine de ses propos. Enfin, pour l'enseignant D, il n'y a pas de différences (9, 343).

En conclusion, il apparaît de plus en plus nettement que le sexe et l'expérience ne peuvent constituer, à eux seuls, des variables susceptibles d'amener une distribution stéréotypée des rôles. C'est davantage ce qui fait référence chez les enseignant-e-s qui servent leurs conduites.

2.3.2.3. L'évaluation

Ce sont les enseignant-e-s les plus expérimenté-e-s qui ont conscience d'être plus « indulgents » avec les garçons (A, 11, 391), « je reconnais pas noter les filles et les mecs au même niveau parce que, ben tout simplement quand ils sont pas partis du même niveau quoi » (10, 404-405). De même « je suis vachement plus cool avec les garçons, ils ont euh, honnêtement ils ont au moins deux points de plus que les filles » (C, 11, 306-307), « à qualité égale, parce que je suis plus tolérante avec eux » (C, 11, 309). L'enseignant A reconnaît « que sur un plan technique les garçons n'ont pas les mêmes compétences au départ » (A, 11, 417-418). Ce qu'il appelle technique est la coordination, la dissociation, la continuité du mouvement (11, 419-420). Par ailleurs, il reconnaît « il y a une richesse de ce que proposent tous les individus indépendamment de leur sexe » (12, 454-455). Il y a un écart entre le discours et les discours sur les pratiques des élèves.

Pour l'enseignant B « c'est le type d'élèves qui fait la différence » (11, 368). Il argumente ses propos par le nombre de zéros qu'il a mis dans la classe (8, 279) à des individus exclus par les autres (8, 286). Tout se passe comme si lorsqu'un garçon est refusé par les autres c'est parce que « il est faible » (8, 290) du point de vue de la motricité. Pour certaines filles qui ne parviennent pas à intégrer un groupe c'est parce que « elle trouvait ça nul » (8, 305). Mais nous ne savons pas si ce qui ne la satisfait pas est la danse proposée par l'enseignant ou ce qu'en font ses partenaires de même sexe. Pour B, c'est la danse proposée qui suffit à expliquer le refus de participer de certaines filles. Par conséquent, il est conscient de l'impact de son activité d'enseignement auprès des élèves. Est sous-entendue la référence

du professeur. La motricité athlétique pour les garçons, l'esthétique pour les filles. Cela explique alors que les filles restent entre elles, les garçons entre eux, chacun-e se confortant dans ses habitudes. La coéducation est impossible et se confirme par la tendance à la conformité motrice des groupes de sexe. Cependant, cette conformité ne correspond pas toujours à l'envie et au besoin de tous.

L'enseignant D déclare ne faire aucune discrimination, elle « regarde le groupe » (11, 463), une personne (11, 473).

2.3.3. Les registres de structuration de l'activité

Suivant la grille de lecture des entretiens exposée précédemment, à chacune des dimensions d'analyse et des catégories répertoriées, nous essayons de cerner l'activité des enseignant-e-s autour de registres qui structurent leur activité. Ces registres permettent de mettre en relation les croyances décryptées au fur et à mesure de l'entretien et activées dans le contexte de la classe par les attitudes décelées à la vidéo. Ainsi il s'agit de clarifier les processus internes qui structurent l'activité des enseignant-e-s.

2.3.3.1. L'enseignant A

L'enseignant A organise son activité didactique en rapport à un schéma de danse extrascolaire. Ce qu'il considère primordial est de faire entrer les élèves dans un « état » de danse.

La mixité est source de richesse mais elle est négociée avec les élèves parce que c'est d'abord la création d'un produit fini qui est visé. La constitution des « menus » d'APSA est pensée pour que les motivations diverses des élèves soient respectées. L'idée de parité semble très importante pour gérer la mixité.

Cet enseignant a conscience de l'apport des différences filles-garçons, mais les pratiques révèlent que l'attrait pour la fluidité du mouvement est privilégiée. Or, celle-ci correspond davantage à un attribut d'une danse considérée comme « féminine ». En opposition, le discours mentionne souvent l'expression « danse de mec ». Nous devinons un conflit chez cet enseignant parce que la vidéo renseigne clairement sur la préférence au mouvement fluide alors qu'il insiste pour démarquer les « danses de mecs » qui ne sont pas fluides.

Par ailleurs, il a conscience de faire des différences entre garçons et filles, uniquement dans la manière de présenter l'APSA. Mais la suite du discours indique que même dans l'évaluation, finalement il fait des différences entre filles et garçons. L'explication donnée

renvoie à une conviction : les garçons manquent de coordination, de dissociation, de mémoire immédiate, et « qu'ils n'ont pas les mêmes compétences au départ ». En outre, il reconnaît être plus indulgent avec les garçons, certainement parce que la danse qui lui vient en référence est une danse considérée comme féminine. Elle est donc en décalage avec ses convictions dans lesquelles il enferme les garçons. La mixité en danse est possible à condition « de faire attention aux garçons ». Finalement, les surnote-t-il ?

Il admet en effet faire aussi des différences d'un point de vue technique. Il la définit comme une gestuelle élaborée que réaliseraient plus facilement les filles. D'ailleurs, il précise que la « technique » danse est une aide qu'il peut apporter aux filles. Ou alors défavorise-t-il les garçons ? Leur technique ne correspond pas à ce qu'il attend.

Au niveau des contenus il est conscient de pouvoir proposer des contenus coéducatifs, des exemples sont d'ailleurs donnés, mais l'activité menée est celle d'un chorégraphe qui attend de contempler un produit abouti.

L'évaluation met bien l'accent sur les relations entre danseurs, le critère de « l'écoute » est évalué. L'idée de collaboration est présente d'un point de vue théorique mais la vidéo montre que les stéréotypes des élèves sont renforcés par l'orientation de son activité et le manque de consignes au sujet de la coéducation.

L'hypothèse de départ, concernant les rôles attribués par les élèves en partie déterminés par les indices qu'ils détectent chez les enseignant-e-s, se confirme. Pourtant, le discours laisse entendre une clarté et une ouverture au niveau de ces rôles « chaque individu peut ressentir différemment ». Les croyances sont subrepticement perçues dans l'entretien, par confrontation entre les déclarations et la vidéo. Elles sont activées en contexte par des attitudes verbales et non verbales. C'est la comparaison incessante entre les deux sources qui amène la réalité. Cela plaide en faveur de techniques d'investigation plurielles.

De plus, en observant la grille d'évaluation et les résultats des élèves, dont nous récupérons les notes après le cycle, nous les situons autour de trois niveaux de réponses. La grille est très détaillée :

la performance est collective pour un module créé et un module obligatoire, il s'agit de reproduire deux fois un module créé et des modules obligatoires : **/3 pts** ;

la maîtrise est collective : **/6 pts**. Elle concerne la lisibilité/2 pts, la crédibilité/2pts, l'écoute/1 pt, le monde sonore/1pt ;

la maîtrise individuelle dans la chorégraphie de groupe est notée sur : **/2 pts** ;

le module individuel dans la chorégraphie de groupe est noté : **/6 pts**. Il concerne à la fois la performance/3 pts et la maîtrise/3 pts ;

les progrès rentrent dans une note à hauteur de : /3 pts.

Les résultats interprétés émanent de quatre groupes mixtes et trois groupes démixés. Dans les groupes mixtes, les garçons ont toujours des notes inférieures à celles des filles. Pour les groupes démixés, il n'y a pas de différence entre un groupe de filles et un groupe de garçons, cependant un autre groupe de garçons obtient une moyenne supérieure. Si l'on compare les notes des groupes de garçons avec celles des garçons issus des groupes mixtes, on s'aperçoit que les premiers ont des résultats supérieurs aux filles des groupes mixtes. Si on ne regarde que les résultats chiffrés, les deux meilleures notes sont obtenues par des filles, 17.25 et 16.75, la meilleure note obtenue par un garçon est 14.75. Les deux notes les plus basses sont obtenues par une fille avec 8.4 et un garçon avec 9. Si on affine l'observation en ôtant le poids de la variable progrès qui est sur trois 3 pts, on s'aperçoit que ce sont les filles qui en profitent davantage, ce qui expliquerait les notes supérieures des filles dans les groupes mixtes. Mais si cette fois, on ne retient que la partie individuelle de l'évaluation, les filles ont encore des résultats supérieurs mais l'écart est moins important. Dans les groupes démixés, trois garçons obtiennent de meilleurs résultats, l'un d'eux a les mêmes résultats que trois filles, un autre garçon et une fille obtiennent la même note, deux garçons ont des notes inférieures.

Les conclusions concernant les résultats supérieurs des filles en danse (Vigneron, 2005 a) ne peuvent être vérifiées totalement puisque certaines composantes, comme la prise en compte du progrès, influent sur les résultats.

D'ailleurs, le regard de l'enseignant, nettement focalisé sur ce qu'il valorise, est un facteur influençant les réels résultats des élèves. Dans les groupes mixtes, les filles qui obtiennent de meilleurs résultats sont celles qui sont reconnues comme des références pour l'enseignant (décryptées à la vidéo). Si elles font référence, c'est parce que leur qualité de mouvement correspond à la sensibilité de l'enseignant qui « a envie de voir » un type de danse.

Rien n'indique donc une meilleure appropriation de l'APSA par les filles. Si la mixité renforce les stéréotypes des élèves, c'est parce que ceux-ci sont alimentés par les items valorisés par l'enseignant et dont les élèves vont prendre conscience. Dans cette étude de cas, les filles sont encouragées à continuer leurs mouvements fluides, alors que les garçons, sont encouragés indirectement soit à rester sur « leur danse de mec » soit à imiter les filles. La mixité ne favorise pas les garçons, la référence en matière de danse ici s'appuie fortement sur des qualités de mouvements considérés comme féminins.

Déclarer que la mixité renforce les stéréotypes et produit des inégalités n'est pas suffisant. Ce n'est pas le simple fait d'établir des groupes mixtes qui produit ces différences mais le regard de l'enseignant, emprunt de ses références privilégiées, qui exclut indirectement un groupe de sexe.

Résumé 1

Une mixité négociée, des contenus organisés par rapport à « l'état de danse » et la création, des repères et des influences qui sont extra-scolaires. Sa « *position de genre* » oriente l'activité d'enseignement sur des repères considérés comme féminins dans les stéréotypes sexués, nous retrouvons l'idée de « charisme » et « d'écoute » dans le discours. Le genre des élèves est appréhendé par rapport à leur « vécu » du mouvement, donc dans leurs habitudes stéréotypées. Les contenus ne sont pas organisés pour faciliter la coéducation, alors que la notion d'écoute est pensée pour faire prendre conscience aux élèves de l'importance de cette notion en danse. Dans l'action, l'enseignant oublie ce qui était censé l'organiser. Les références premières réapparaissent (la fluidité du mouvement) et l'écoute entre les partenaires de sexe différent devient secondaire. Il existe bien un curriculum caché et un écart entre l'activité déclarée et l'activité réalisée. Alors que la mixité n'est pas facilitante pour les garçons, pour compenser, il déclare les « surnoter ».

2.3.3.2. L'enseignant B

L'enseignant B structure son activité d'enseignement en rapport à un code de fonctionnement relatif aux enseignant-e-s d'EPS. L'important est « de faire bouger les élèves ». Ceux-ci doivent intégrer que ce qui prime c'est la motricité, sinon la danse ne peut figurer en EPS. Mais, cette motricité est particulière puisqu'elle correspond à un type de danse très marqué, dans lequel l'explosivité du mouvement est recherchée. Sa « *position de genre* » oriente l'activité d'enseignement de cette APSA sur des repères masculins qui permettent à l'enseignant de rester sur un pôle sportif.

Les stéréotypes habituels concernant cette APSA sont détournés au profit des garçons. Cette vision encourage des rôles stéréotypés, conformes à ceux rencontrés dans d'autres APSA et encourage les garçons à danser. Les rôles sont reconduits, en matière d'utilisation de l'espace (Vigneron, 2005 b) comme dans les « sports collectifs ». Les garçons s'accaparent l'espace, les filles occupent un espace « rétréci ». Pour cet enseignant novice, c'est une entrée facilitante puisqu'elle remet peu en cause leurs préjugés « les garçons, on les bouscule, les filles on leur parle en douceur ».

Les contenus sont les mêmes pour tous les élèves mais facilitant pour les garçons. Les filles ne se retrouvent pas dans ce type de danse c'est pour cette raison qu'elles la refusent ou ne s'y investissent que timidement. Par ailleurs, comme les filles ne sont pas « bousculées », et que ce type de danse repose sur un travail très physique, elles sont laissées dans leur « douceur » supposée et ne peuvent répondre aux attentes de l'enseignant. Elles se réfugient dans une danse qui les rassure, renforçant ainsi les stéréotypes d'une danse « féminine ». De plus, leur manque d'investissement physique est toléré puisque l'enseignant a bien conscience de l'inadaptation du contenu par rapport aux filles.

Le rôle des filles, pour ne pas se blesser, est de rester à la périphérie, éviter de chuter, rester entre elles pour ne pas avoir à entrer dans une motricité qui ne leur convient pas. Le rôle des garçons au contraire est de prendre l'espace pour sauter, chuter. La danse ne remet pas en cause la motricité habituellement valorisée en EPS, l'enseignant garde ainsi l'estime des garçons. D'ailleurs, ils restent entre eux parce que cela leur permet de se mesurer les uns aux autres. Ils conservent l'esprit de compétition et sont en phase avec ce que demande l'enseignant. Ils ont d'ailleurs occulté le mot « danse ». D'une certaine manière, les filles l'ont occulté aussi parce que cette danse ne correspond pas à leurs attentes.

L'enseignant est conscient des « blocages » des filles, sans véritablement intervenir, alors qu'il lui est insupportable que les garçons ne soient pas intéressés. Toute son attention

est dirigée vers eux. Ce sont les croyances de l'enseignant, fondées sur des préjugés liés à la danse, qui orientent son activité sur des références choisies de manière à rester en adéquation avec les motivations des garçons. Pour eux, il s'agit de ne pas remettre en cause leurs habitudes en terme de motricité, quant aux filles elles sont encouragées indirectement soit à s'effacer et à s'inventer une danse « douce » soit à imiter les garçons, seule danse valorisée.

L'idée de coéducation n'existe pas, l'APSA est conçue uniquement du point de vue de l'efficacité motrice. De ce fait, si les élèves de sexe différent se rencontrent c'est, soit parce que certains garçons « s'entendent bien avec les filles », soit parce que ceux-ci n'ont pas un potentiel physique suffisant pour intégrer des groupes de garçons. Il est mis en évidence l'impact des croyances sur le système d'enseignement. Dans cette étude de cas, la mixité ne favorise pas les filles, la référence en matière de danse s'appuie fortement sur des qualités de mouvements considérés comme masculins. De ce fait, les élèves ont seulement cours en même temps dans le même espace. L'enseignant détourne les préjugés liés à la danse par les références sur lesquelles il s'appuie. Celles-ci lui permettent de ne pas changer son registre moteur et se sentir en phase avec les attentes des garçons : une dépense physique suffisante.

L'hypothèse de départ concernant les rôles est partiellement vérifiée. En effet, les attitudes de l'enseignant influent sur les réponses sexuées des élèves, mais l'évaluation ne montre pas de différences dans les résultats. C'est le manque de discrimination des critères évalués qui ne permet pas de conclure. A moins que la répartition égale des points attribués sur des critères différents ait été conçue de manière à valoriser autant les filles que les garçons. En tout cas, les réponses des élèves indiquent qu'ils utilisent de manière sexuée cette grille. Dans ce cas, est-ce suffisant pour envisager l'équité ? La danse, telle qu'elle est envisagée ne sert pas forcément les filles et ne provoque pas un rejet des garçons. L'entrée dans l'activité est facilitante pour eux.

Par conséquent, en fonction des références qui animent l'enseignant-e, c'est une APSA qui ne permet pas forcément aux filles d'être en réussite.

La grille d'évaluation indique cinq critères, une note est attribuée au groupe. La production de groupe est valorisée. Il s'agit d'observer :

l'occupation de l'espace scénique : /4 pts ;

les effets chorégraphiques : /5 pts ;

la qualité et l'originalité des déplacements : /5 pts ;

le monde sonore : /2 pts ;

les coups de cœur : /4 pts.

Les résultats n'indiquent pas de différences discriminantes entre les groupes mais d'une part les groupes sont démixés, d'autre part la note est collective. Mais les notes identiques des groupes démixés ne signifient pas forcément que l'enseignant regarde ou privilégie les mêmes critères. Par exemple, les filles de l'enseignant B ont tendance à mettre plus l'accent sur l'organisation, les garçons plus sur la dépense physique. Comme ces deux critères sont évalués avec la même répartition de points on aboutit aux mêmes résultats mais chaque sexe est conforté dans des rôles pré-établis. Trois groupes de garçons ont 14.5, 14 et 10. Trois groupes de filles obtiennent 18, 7.5 et 14. Les filles ont un point de plus en moyenne mais il y a un gros écart entre le premier groupe et le dernier. Les groupes de garçons semblent plus homogènes. Mais il est impossible d'interpréter vraiment les résultats des élèves, n'ayant pas connaissance des choix effectués au moment de poser la note. Par exemple, l'espace utilisé est évalué sur quatre points, mais entre zéro et quatre, les indicateurs n'existent pas, sauf dans l'imaginaire de l'enseignant.

Nous notons des similitudes avec l'enseignant A, dans le sens où ce qui est attendu des élèves est le produit fini. Mais, dans le cas de l'enseignant A, il s'agit d'un point de vue de chorégraphe, ayant une attente très forte au sujet de la composition. Par contre, dans le cas de l'enseignant B, c'est plutôt le point de vue d'un enseignant d'EPS pour qui le résultat est important, en terme de la meilleure production motrice possible. La logique de performance organise l'activité d'enseignement de B.

Dans les deux cas, le discours révèle des stéréotypes par rapport à l'enseignement de cette APSA et une vision stéréotypée des rôles qui sont pourtant distribués de manière opposée. Le vocabulaire utilisé dans les entretiens indique l'appui sur des références différentes qui servent l'activité d'enseignement vers des orientations contraires. Par exemple, B emploie le terme équilibre au lieu d'écoute. Certes, B est novice, il cherche par conséquent à s'appuyer sur ce qu'il connaît le mieux. Mais A, en tant qu'expert a la possibilité de choisir dans une large palette de termes. Pourtant, le vocabulaire est orienté de manière à faire sortir un univers de danse particulier. Ainsi rechercher « l'état de danse » (A) n'implique pas les mêmes contenus que « faire bouger les élèves » (B). Dans ce cas, pour rendre tolérable la danse en EPS, l'enseignement ne doit pas remettre en cause les habitudes de fonctionnement et les repères des élèves, surtout des garçons. Les contenus à intégrer sont d'ordre biomécanique et non kinesthésique, proprioceptif, ou sensible.

Ce qui émerge à chaque étude de cas, ce sont les références sur lesquelles s'appuient les enseignant-e-s pour mener leur enseignement. Par conséquent, l'entrée dans l'activité est

l'enjeu primordial ; c'est la 1^{ère} séance qui installe chez les élèves les rôles qu'ils vont devoir intégrer.

Résumé 2

Une mixité souhaitée mais non imposée, les groupes sont démixés, les contenus valorisent un pôle sportif dont les repères et les influences font référence à une motricité « masculine », par conséquent facilitante pour les garçons. Sa « *position de genre* » oriente l'activité d'enseignement sur des repères « masculins ». Le genre des élèves est appréhendé par rapport aux stéréotypes sexués habituels « les garçons on les bouscule, les filles on leur parle en douceur ». Les références artistiques ne sont pas primordiales. Par conséquent, les seuls repères sont internes à l'établissement (un collègue expert de danse contemporaine). L'imagination de l'enseignant-e peut suffire à conduire un enseignement dans cette APSA. Les contenus ne sont pas organisés pour faciliter la coéducation entre filles et garçons, mais pour que ces derniers puissent rester dans leur gestuelle coutumière en EPS. Ils prennent l'espace, les filles sont à la périphérie. Il existe bien un curriculum caché dans la mesure où l'enseignant n'a pas vraiment conscience de privilégier les contenus qui correspondent mieux aux attentes des garçons. La mixité ne favorise pas les filles.

2.3.3.3. L'enseignant C

L'enseignant C mène son activité en partie autour du « plaisir de bouger » et de l'accord du mouvement au tempo ou au style de la musique.

La notion de groupe est importante, même si celui-ci est le moyen de mettre en valeur les individus les plus « performants ». Il s'agit d'une conception de la danse très normée dont les repères sont externes aux élèves.

Dans le discours, non seulement cette APSA est régulièrement qualifiée « d'activité à risque » mais elle est opposée à une activité « organisée ». C'est une « activité à risque... où il faut faire avec les élèves » (1, 13). En fait, si la programmation de la danse à l'école est importante c'est parce qu'elle s'oppose à l'idée de complexité. Elle est un moyen d'autoriser une activité ludique à l'école.

Par ailleurs, la notion de regard est primordiale à la fois dans l'idée de « se regarder faire avec les autres » et pour une communication réelle entre les membres du groupe. L'écoute sensible est bien présente. L'idée de coéducation existe par les tâches d'apprentissage qui permettent cette rencontre. Pourtant, les contenus ne sont pas pensés pour permettre aux filles et aux garçons d'échanger. Les attitudes de l'enseignante, décelées à la vidéo empêchent la rencontre.

Nous notons au cours de l'entretien, un conflit permanent entre l'idée intéressante de la mixité et finalement la « connivence entre filles » qui n'existe plus lorsque les groupes sont mixtes. C'est la « *position de genre* » de l'enseignante qui la conduit à mener son activité d'enseignement sur des repères féminins. Les garçons sont tolérés, ils peuvent être pris en charge par les filles. L'enseignante est consciente que le vocabulaire qu'elle emploie est différent en fonction du sexe des élèves et spécifie bien que c'est uniquement dans cette APSA.

Une condition est mise en avant pour que la mixité fonctionne. En 6^e, la danse et surtout les contacts ne posent pas problème si les élèves sont issus d'une « bonne » classe. Mais, il existe un écart important entre l'idée de l'enseignement de la danse en 6^e et celle pratiquée en 3^e. D'une part, elle est réticente à l'idée de la mixité quand les élèves sont plus âgés, d'autre part, elle convient que la mixité en 3^e en danse ne devrait pas poser de problèmes puisque « il y a moins de décalages » (4, 117-118) physiques entre garçons et filles. Une explication rationnelle ne peut être mise à jour. Les croyances sont très fortement activées. En tout cas, l'avancée de l'entretien révèle un conflit permanent entre ses croyances au sujet de la danse, activité « féminine » emprunte des références sur lesquelles elle s'appuie,

et la réalité des capacités physiques des élèves. En effet, ses références n'évoquent pas une danse qui encourage les décalages physiques entre filles et garçons comme c'est le cas pour l'enseignant B. Pourtant la mixité n'est qu'une façade. Les choix sont réfléchis : il s'agit de « se faire plaisir en se regardant faire avec les autres », c'est le parti pris d'une danse qui privilégie l'individu dans un groupe, de préférence une fille.

La coéducation est possible, elle reconnaît d'ailleurs que c'est une APSA qui demande moins de qualités physiques que les autres APSA. Mais dans la réalité de l'activité d'enseignement, les rôles donnés aux élèves sont clairement établis. Les croyances sont claires, elles laissent les élèves dans leurs stéréotypes. Pour que la mixité soit tolérée et effective au sein des groupes, les élèves doivent être jeunes, avoir une « une retenue » vis à vis de l'autre, être « éduqués » et les contacts évités. La coéducation est par conséquent difficile et cette difficulté s'accroît avec l'âge des élèves. Le vocabulaire utilisé montre la recherche d'une danse efficiente, il est question d'« outil », de « fabriquer » ou d'un enseignement « dirigé ».

Concernant l'évaluation, elle est consciente de favoriser les garçons, pour montrer qu'ils sont capables de réussir en danse. Mais cela ne donne aucune indication sur les réelles compétences des uns et des autres. En revanche, ce que considérons en début d'analyse comme une contradiction totale avec l'orientation de son enseignement en faveur des filles, n'est qu'un subterfuge pour compenser le choix des références.

Finalement, cette danse de filles clairement repérée, non facilitante pour les garçons, est compensée par l'évaluation « puisqu'à réponse égale, les garçons sont favorisés ».

Il existe bien un curriculum caché qui provoque une iniquité dans les résultats au détriment des filles. Les rôles sont clairement distribués, identifiés comme des rôles masculins ou féminins dans une perspective traditionnelle de la danse. Les indices sont facilement reconnaissables par les élèves.

La grille d'évaluation indique cinq critères, la production de groupe est valorisée. Il s'agit d'observer :

l'occupation de l'espace scénique : un, deux, trois ou quatre niveaux et directions ;

les effets chorégraphiques : synchronisations et décalés ;

l'exécution : amplitude, forme nette ;

le monde sonore : concordance avec les mouvements ;

les émotions : reproduction ou originalité.

Nous ne connaissons pas la répartition des points par critère. Une note sur 2 pts est attribuée à chacun des groupes à chaque séance, ces groupes n'étant pas forcément identiques lors de l'évaluation de fin de cycle. Néanmoins, elle constitue une partie de la note finale sur 10 pts, une note sur 10 pts est attribuée le jour de l'évaluation. Le meilleur résultat est obtenu par un garçon qui obtient la note 15.6, deux garçons et une fille obtiennent la note 15.3, c'est une fille qui obtient la note la plus basse 9.3 parce qu'elle a refusé d'être évaluée lors du contrôle continu.

En l'absence d'autres précisions, il est impossible de conclure vraiment mais ces quelques résultats permettent de relativiser la supposée réussite des filles dans cette APSA.

Sans examen minutieux des critères de l'évaluation, des références orientant les attentes des enseignant-e-s et des compensations que ces références vont entraîner, il n'est pas possible d'identifier la réussite des uns ou des autres en situation de mixité.

Résumé 3

Une mixité subie, une organisation des groupes séparant les filles des garçons, les contenus sont orientés en rapport à une gestuelle considérée comme féminine dans les stéréotypes sexués. Sa « *position de genre* » oriente l'activité d'enseignement sur des repères « féminins ». La danse enseignée prend appui sur des repères et des influences extra-scolaires. La culture artistique est nécessaire pour ressentir et transmettre des contenus aux élèves. Les garçons sont tolérés à condition qu'ils jouent leur rôle de « mec ». C'est une APSA qui nécessite de s'engager physiquement et culturellement. Nous ne notons pas le souci de coéducation dans l'activité déclarée, puisque l'enseignante caractérise son activité autour du « plaisir de bouger » et faire bouger les élèves. Par contre, les tâches d'apprentissage peuvent favoriser un travail sur l'écoute et envisager la coéducation, sans que l'enseignante en soit consciente. Elle oppose le plaisir de bouger au versant intellectuel de la danse contemporaine. Les articles sur la danse contemporaine sont d'ailleurs cités et considérés comme un frein à la programmation de la danse.

Il existe bien un curriculum caché et un écart entre l'activité déclarée et l'activité réalisée. Alors que la mixité n'est pas facilitante pour les garçons, pour compenser, elle déclare les « surnoter ». Ce qui provoque une iniquité dans les résultats au détriment des filles.

2.3.3.4. L'enseignant D

L'activité d'enseignement de cette APSA s'est constituée à partir d'un échec vécu en début de carrière avec des filles de 3^e en danse contemporaine. Le recours à la mixité et une forme de danse plus formelle devient alors une voie à explorer pour réussir à intéresser tous les élèves.

L'enseignant D met l'accent sur l'organisation spatiale et géométrique de l'espace de danse mais aussi sur un rapport quasi permanent entre l'accord du mouvement au tempo et au style de la musique.

Dans les déclarations lors de l'entretien, les rôles donnés aux élèves ne sont pas sexués, ils le sont en référence à l'APSA en terme d'acteur, de chorégraphe, de spectateur. C'est une APSA « comme une autre » pour laquelle la mixité se gère mieux « parce que le recours aux groupes de niveau » n'est pas nécessaire.

La formation initiale est évoquée comme un frein puisqu'elle met l'accent sur les activités traditionnellement les plus enseignées.

Ni dans le discours, ni dans l'activité d'enseignement nous ne remarquons un engagement envers une motricité encourageant davantage les garçons au détriment des filles ou inversement. Mais il est clair que les réponses des élèves les plus valorisées sont celles des filles. Or, c'est justement ces indices ténus ou le manque d'indices explicites qui incitent les élèves à se conforter dans des stéréotypes sexués en terme de motricité et de rôle, alors même que la mixité a été imposée au sein des groupes.

La vidéo indique une juxtaposition des rencontres filles-garçons au sein des groupes, dans des espaces séparés. La référence est ici plus gymnique que dansée dans la forme de pratique, le rapport à la danse est vécu principalement en rapport à la création collective. La danse se suffit en elle-même, elle n'a besoin que très peu de contenus, la musique et les consignes suffisent à faire entrer les élèves dans cette APSA. C'est pour l'enseignante une APSA facilitant la gestion de la mixité. La danse n'est pas considérée comme une APSA ayant ses propres contenus. Pourtant, il est remarqué l'envie de « tester » la mixité pour les 3^e, mais des réticences subsistent. Elle préfère tester la mixité d'abord dans une autre APSA avant de l'aborder en danse. La réflexion sur la mixité consiste à imaginer que lorsqu'elle est imposée, elle est suffisante pour qu'il existe un véritable échange entre filles et garçons.

Les influences sont opaques, les références déclarées sont nombreuses mais ne cernent que l'idée de rôle fondamental dans l'APSA. Les connaissances artistiques ne sont pas indispensables puisque l'APSA est estimée « comme une autre ». Les croyances ne sont pas

explicites. En confrontant le discours et la vidéo, nous décryptons une activité d'enseignement qui prend racine à partir de repères gymniques. Sous couvert d'une neutralité déclarée des contenus, et de la facilitation de la mixité par la danse, l'activité d'enseignement est menée en rapport à des références internes : le vécu de l'enseignante en gymnastique. La part laissée au sensible est invisible, elle en prend conscience au cours de l'entretien. Ce qui est primordial c'est la chorégraphie collective, le produit fini.

L'idée de coéducation n'existe pas alors que, certaines tâches favorisent un travail sur l'écoute et peuvent envisager la coéducation, sans que l'enseignante en soit consciente. D'ailleurs à ces tâches, les élèves incorporent parfois des contenus coéducatifs alors qu'il n'y a pas eu de réflexion de l'enseignante sur ces contenus.

La grille d'évaluation comporte trois critères, il s'agit d'observer :

le rapport à la musique : /10 pts ;

le vocabulaire technique : /5 pts ;

l'occupation de l'espace pour l'ensemble du groupe : /5 pts.

La répartition des points valorise nettement le rapport à la musique, soit la correspondance entre le mouvement et le tempo, soit le mouvement et le style de musique. Ces styles sont conçus de manière à générer des mouvements sur des énergies et des vitesses différentes. A part égale, viennent ensuite le respect du vocabulaire technique (les départs, le passage au sol, une attitude, un tour, un saut) appréhendé comme moyen de vérifier l'existence des éléments imposés, et l'occupation de l'espace. L'évaluation n'est qu'un moyen de vérifier le respect des exigences. Elle est collective, trois groupes sur quatre sont mixtes, ils obtiennent les notes 16, 14 et 13. Un seul groupe est composé de trois garçons qui obtient la note 19, les trois filles de ce groupe sont absentes ou dispensées. Comme pour l'enseignant B, la note est collective et le manque de discrimination des critères évalués ne permet pas de conclure sur le sens des notes. Pour autant, nous remarquons que le groupe de garçon obtient le meilleur résultat. La danse en mixité n'est pas toujours synonyme de réussite.

En fait, ces garçons refusent la mixité au sein des groupes, parce que l'enseignante prend systématiquement en référence les mouvements lents et fluides des filles. Ils réussissent à partir du moment où les filles de leur groupe sont absentes, ils ne sont alors plus contraints d'adhérer à la référence féminine. Ici, c'est la rupture avec les références de l'enseignante qui fait avancer les contenus. Le curriculum vient des élèves. Ainsi, apparaît clairement, que la mixité imposée au sein des groupes n'a de sens que si chacun peut y vivre des motricités

variées, indépendamment de son sexe, conformément à une visée coéducative. Un groupement d'élèves aux motricités variées est une piste à explorer. En tout cas, une réflexion, sur les contenus susceptibles de faire se rencontrer toutes les motricités, est indispensable.

Comme pour l'enseignant C, l'enseignement de cette APSA est ressenti comme un enseignement à risque dès que les élèves sont plus âgés. Par contre, contrairement à l'enseignant C, pour qui le groupe est un moyen d'extraire des individualités, il est ici considéré comme moyen de nier les individualités. Pour D « c'est une activité qui fait peur » par le lieu (ici elle est enseignée dans une salle de danse) et l'imagination dont il faut faire preuve.

Résumé 4

L'activité d'enseignement est structurée, en partie, à partir de l'interprétation des programmes. La mixité au sein des groupes est imposée. Les contenus à intégrer sont d'ordre géométrique, spatial avec une forte dépendance à la musique. Ces contenus induisent des types de mouvement et de relations différents en fonction de l'univers sonore évoqué. Les références sont internes et prennent appui sur un mode d'organisation connu dans une autre APSA. Ni dans le discours, ni dans l'activité d'enseignement, nous notons un engagement envers un type de motricité encourageant plus les filles que les garçons ou inversement. Seules les attitudes décelées à la vidéo marquent une référence quasi permanente aux mouvements des filles. C'est à la fois le manque d'indices laissés aux élèves, une neutralité apparente dans les contenus et la référence première à la motricité des filles, qui les incitent à rester dans leurs stéréotypes sexués en terme de motricité et de rôle, alors même que la mixité a été imposée. Sa « *position de genre* » est difficile à déterminer. Il existe bien un curriculum caché et un écart entre l'activité déclarée et l'activité réalisée. Sous l'apparente neutralité du discours, et une apparente neutralité des contenus, les attitudes de l'enseignante révèlent une autre réalité. C'est la rupture avec les références de l'enseignante qui font avancer les contenus. Le curriculum vient des élèves.

2.3.4. Conclusion

À l'issue des résultats aux entretiens-semi directifs et en les confrontant aux premières impressions laissées par les vidéos, nous mettons en évidence l'existence de croyances fortes, objet d'un curriculum caché. Les registres de structuration de l'activité font émerger la relation entre croyances (pas toujours conscientes) et attitudes (décelées à la vidéo). Ils permettent d'approcher les processus internes qui structurent l'activité des enseignant-e-s. Ces registres nous confrontent au statut des références. Soit celles-ci sont extra-scolaires et très marquées, elles orientent les contenus vers un rapport au sensible genré (c'est le cas des enseignant-e-s A et C). Soit elles sont orientées vers un type de motricité préférentielle (c'est le cas de l'enseignant B) soit elles sont de l'ordre de l'auto-référence (c'est le cas de l'enseignant D).

A la suite des entretiens, nous réorientons plus finement les catégories d'observation de la vidéo. Celle-ci a fait l'objet, d'une analyse en plusieurs étapes. La première consiste à la confronter aux entretiens semi-directifs. Après avoir mené ces entretiens, nous constatons les premiers écarts entre ce qui est déclaré par les enseignant-e-s et le réel des leçons. Pour entrer véritablement dans les processus qui structurent l'activité des enseignant-e-s, nous procédons à un retour sur la vidéo. Il s'agit d'extraire de manière plus fine à la fois, les indices que les élèves sont en mesure de décoder comme frein ou encouragement à la coéducation et les contenus réellement enseignés, conformément à nos hypothèses.

Chapitre 3 : Activité réalisée et Coéducation

3.1. La grille d'analyse et le codage

3.1.1. La grille d'analyse vidéo

Il s'agit de recueillir les indices repérés par les élèves, comme autant de rôles qu'ils vont s'attribuer et d'extraire les contenus réellement enseignés.

3.1.2. L'élaboration du guide d'analyse

Pour l'analyse des entretiens semi-directifs et de la vidéo deux catégories sont identifiées pour chacun des deux thèmes de la recherche : l'expérience et les croyances (et attitudes décelées à la vidéo). Les catégories sont elles-mêmes subdivisées en sous-catégories.

Concernant la vidéo, nous procédons en plusieurs étapes. La première consiste à dégager des thèmes d'observation suite aux premières impressions laissées par l'entretien semi-directif.

Pour connaître les supports de l'enseignement, il s'agit d'observer comment sont conduites les pratiques à travers :

- les relations filles-garçons ;
- l'organisation pédagogique (constitution des groupes) ;
- les thèmes de séances ;
- les contenus.

Pour déterminer les styles, il s'agit d'examiner comment sont menées les pratiques à travers :

- les consignes ;
- les démonstrations ;
- les relations sensibles (contacts).

Pour déceler les croyances, concrétisées par des attitudes, elles sont étudiées en association avec les actions des élèves :

- les espaces de proximité ou non entre les élèves en fonction de leur sexe ;
- les objets de l'interaction (discipline, contenus...) ;
- les rôles que les élèves s'attribuent en fonction des rôles distribués ou non par l'enseignant ;
- les signaux détectés par les élèves (espace de déplacement de l'enseignant,...) ;
- le temps accordé aux verbalisations des filles et des garçons et le temps concédé aux explications données des uns et des autres.

Pour situer l'évaluation, il s'agit d'en observer son contenu à travers :

- la nature du regard de spectateur sollicité : d'une impression générale à une échelle de notes jusqu'à la manipulation argumentée des critères d'évaluation ;
- les critères d'évaluation qui induisent les réponses des élèves.

3.1.2.1. Recueil des données vidéo.

Les données sont recueillies et transcrites à l'aide du logiciel Word sous la forme du tableau suivant. Les verbatims sont transcrits intégralement sur un CD Rom.

Tableau 8 : 1^{ère} grille de recueil de données vidéo

Items	Codage	Leçon, Ens	Elèves	Remarques

3.1.2.2. Grille d'analyse de la vidéo et codage

Afin d'établir un premier système de codage, nous reprenons, en les précisant, les questions guide de l'entretien semi-directif :

Sur quels supports s'appuient les enseignant-e-s pour privilégier la coéducation en danse ?

Quel est le style de l'action de chacun des enseignant-e-s en terme de transmission de contenus ? Il s'agit de décrypter les modes et registres de communication facilitant ou non la coéducation.

Existe-t-il une relation entre les attitudes des enseignant-e-s dans la transmission des contenus et les réponses des élèves ?

Comment dans l'évaluation sont prises en compte les relations entre danseurs ?

Pour essayer de décrypter de manière encore plus fine, et ainsi de disséquer un volume important de données, nous élaborons un deuxième codage. Celui-ci cherche à mettre à jour les contenus réellement enseignés et les indices que les élèves vont repérer constituant un frein ou un encouragement à la coéducation. Pour cela, un « script didactique » (Amade-Escot, 1996) est établi. Il permet de découper le discours en unité de sens. Le découpage des leçons est effectué à chaque fois que change le groupe ou l'individu destinataire des

communications ; ce que nous nommons « direction » des communications. Chaque unité de sens est assortie d'un codage qui spécifie la direction, les objets, l'origine, les formes, les types, les registres des communications.

Six classes de découpage sont établies : un groupe classe [G], des groupes mixtes [GM], des groupes de garçons [Gx], des groupes de filles [Go], des groupes de garçons identifiés par un chiffre [Gxp 1, 2...], des groupes de filles identifiés par un chiffre [Gop 1, 2...]. Les calculs sont effectués avec le logiciel Excel. A chaque direction correspond une ligne numérotée qui constitue une unité de sens.

A chaque unité de sens, les objets de communication sont dégagés. Quatre objets sont ainsi extraits : les contenus [01], l'évaluation [02], la discipline [03] parmi laquelle figure aussi les problèmes concernant la relation à l'autre [03OR5], et un quatrième objet [04] n'étant pas directement en lien avec les contenus (il s'agit de problèmes relatifs à la santé, l'appel, les tenues oubliées).

Les objets [1] et [2] sont de nouveau découpés en sous-catégories pour affiner l'analyse. 18 objets [1] relatifs aux contenus sont ainsi apparus. (le tableau 10 en donne la synthèse, le détail figure en annexe VI). Ceux-ci ne sont pas toujours émis sous formes de consignes mais ils apparaissent dans le discours des enseignant-e-s lors des régulations. L'objet [2] est réparti en neuf sous-catégories (le tableau 11 synthétise l'objet [2]).

L'origine des communications est par ailleurs investiguée. Vient-elle de l'enseignant-e (E3), plutôt des filles (E2), des garçons (E1), des élèves des deux sexes (E4) ? L'origine consiste en une communication verbale ou un comportement volontaire afin d'interpeller l'enseignant-e.

Puis quatre formes de communication sont relevées : verbale et visuelle (F1), démonstrations (F2), regards (F3), gestes (F4).

L'étape suivante consiste à faire émerger des types de communication sous forme de modes, de définitions, de rôles, de régulations, d'évaluation. Le détail du codage relatif aux formes et types de communication est explicité en annexe VI.

La dernière phase du codage cherche à dégager les registres de communication préférentiels des enseignant-e-s. La question est de savoir si ces registres sont multiples, uniques ou différents en fonction du sexe des élèves. Pour cela le modèle élaboré par Coltice (2000) est repris. Il concerne la motricité (rmo), la sociabilité (rso), l'intelligibilité (ri), la sensibilité (rs). La préoccupation est de savoir si la « *position de genre* », l'expérience, l'expertise conditionnent les registres de communication des enseignant-e-s. Avant de répondre à la question, nous clarifions ces registres.

Le registre de la motricité considère les formes appréciées pour elles-mêmes.

Le registre de la sociabilité cherche à mesurer la distance entre l'enseignant-e et le groupe d'une part et les contenus que les élèves ont à s'approprier d'autre part. L'investigation de ce registre est essentiel puisque l'idée de coéducation vient du constat de la séparation sexuée des élèves en danse. Il est question de repérer les indices d'ordre spatial qui peuvent influencer sur la séparation ou le rapprochement sexué des élèves. La sociabilité est une dimension fondamentale de l'APSA (rsosf), par exemple montrer sa production aux autres. Mais elle cherche aussi à mesurer les indications données concernant l'espace (rsos) « chacun dans son coin » (B) ou plus précisément l'espace indiqué explicitement, être devant (rsosd) ou rester à la périphérie (rsosp). Ainsi, quatre types de rôles sociaux sont extraits des communications des enseignant-e-s : meneur (rsom), évaluateur (rsoé), régulateur (rsor) et répétiteur (rsoré).

Le registre de l'intelligibilité se rapporte à la compréhension et à la capacité des élèves à composer et à choisir les éléments pour créer, composer, mémoriser, préciser. Mettre en doute cette capacité des élèves est codé (ri-).

Le registre de la sensibilité est particulièrement exploité dans cette APSA. Il explore à la fois les ressources informationnelles (l'ouïe, la vue, le toucher), les ressources intuitives de l'ordre des images et de la symbolique, l'égo des danseurs, « parce que tu es une danseuse internationale ». Le codage (rs-) indique un ton moqueur de l'enseignant-e « tu vas pas pleurer pour ça » ou un rôle fictif attribué à un sexe plutôt qu'à l'autre « vous avancez pour qu'elle soit la dernière... et la première... ».

Enfin, dans un cinquième registre (ra), sont rangées des dimensions impossibles à rattacher à l'un des quatre registres modélisés par Coltice. Il s'agit des rappels à l'ordre, de l'appel, des problèmes de santé des élèves ou de tenue.

Les données Word sont transférées dans un tableau Excel sous la forme suivante.

Tableau 9 : 2ème grille de recueil de données vidéo

Ens	leçon	Séq	co	temps	dir	ori	F1	F2	F3	qté	F4	ty	reg	01	02	03	04	R1	R2	rm	

Remarques : (R1) correspond aux réponses orales des élèves, (R2) les réponses motrices, (rm) aux remarques effectuées au fur et à mesure du codage, (co) les communications adressées aux élèves, (dir) les directions, (ori) l'origine des communications,

(qté) la qualité du mouvement des enseignant-e-s, (ty) le type, (reg) les registres des communications.

Pour avoir une vision synthétique des contenus et des objets évalués, ceux-ci sont rassemblés dans les tableaux 10 et 11.

Tableau 10 : objets 1 et leur sous-catégories

010C1 composition	C1d déplacements	C1vg vocabulaire gestuel	C1g géométrie					
010C2 monde sonore								
010C3 espace	C3+ Agrandir	C3- resserrer	C3l lieu	C3g géométrie				
010C4 énergie								
010C5 relation danseur	C5+ Groupes	C5- individuel	C5d regard du danseur	C5s sexuée	C5m modèle	C5e effets	C5c contacts	C5vg vocabulaire gestuel
010C6 concentration								
010C7 vitesse	C7+ accentuer	C7- diminuer						
010C8 vocabulaire gestuel	C8+ augmenter la difficulté	C8- diminuer la difficulté						
010C9 thème								
010C10 combinaison des paramètres								
010C11 improvisation								
010C12 précision								
010C13 incorporation								
010C14 durée, comptes, rythme								
010C15 regard du spectateur	C15- erreur	C15g géométrie	C15vg vocabulaire gestuel	C15v+, C15v- vitesse	C15c consignes	C15e effets	C15p paramètre s du mouve ment	C15a thème
010C16 originalité								
010C17 imiter	C17o les filles	C17x les garçons						
010C18 présence								

Tableau 11 : objets 2 et leur sous-catégories

020é1 impressions générales	020é1+ positive	020é1- négative
020é2 durée	020é2+	020é2-
020é3 comparaison des élèves		
020é4 écoute		
020é5 mémorisation	020é5+	020é5-
020é6 paramètres du mouvement	020é6+	020é6-
020é7 précision	020é7+	020é7-
020é8 sanction		
020é9 individualise les remarques par rapport à la motricité	020é9+	020é9-

3.2. Les résultats

Afin d'entrer dans une analyse fine de l'activité des enseignant-e-s et accéder ainsi aux processus internes orientant leur activité d'enseignement, la troisième étape du protocole de recherche consiste à recueillir les indices que les élèves sont en mesure de repérer. Pour faire émerger ces indices, les questions guide aident à focaliser le regard sur les thèmes significatifs des communications verbales et non verbales des enseignant-e-s. Dans l'analyse qui suit, certains propos des enseignant-e-s sont relatés. Entre parenthèses, il est indiqué la leçon correspondante (L4 ou L5) ainsi que le numéro de l'unité de sens.

Les résultats sont analysés à partir du « script didactique » précédemment détaillé qui retient les thèmes suivants à propos des communications :

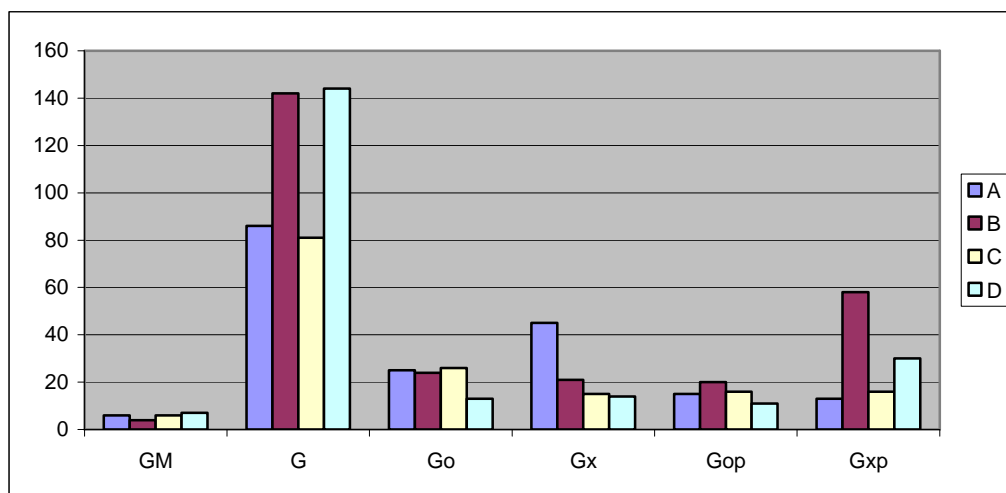
- les directions ;
- l'origine ;
- les formes ;
- les types ;
- les registres ;
- les objets.

Les résultats sont présentés par thème et confondent les quatre enseignant-e-s à chacun de ces thèmes. À partir des données quantitatives extraites des verbatims codés dans Excel, il est effectué une analyse qualitative à partir des questions guide :

- Sur quels supports s'appuient les enseignant-e-s pour privilégier la coéducation en danse contemporaine (s'agit-il des thèmes de leçons, de la gestion des groupes, du monde sonore) ?
- Quel est le style de l'action en termes de transmission de contenus (quels sont les modes et les registres de communication facilitant ou non la coéducation) ?
- Existe-t-il une relation entre les attitudes des enseignant-e-s dans la transmission des contenus et les réponses des élèves ?
- Comment, dans l'évaluation des prestations des élèves, sont prises en compte les relations entre danseurs ?

3.2.1. Les directions des communications

Figure 3 : les directions des communications



Si l'on considère la direction des communications conformément au découpage du script didactique mentionné précédemment, la figure 3 montre que, les quatre enseignant-e-s utilisent beaucoup plus les regroupements en classe entière (G) que les autres formes de regroupements pour communiquer aux élèves.

Ce sont les enseignant-e-s B (homme et novice) et D (femme et novice) qui utilisent le plus les regroupements en classe entière.

Lorsque les élèves sont en situation de recherche, ce sont les groupes mixtes (GM) qui reçoivent le moins de communications de la part des quatre enseignant-e-s.

Les communications aux groupes démixés, lorsqu'il s'agit de filles (Go) sont identiques pour trois enseignant-e-s sur quatre. Cependant, quand ils visent les groupes de garçons (Gx), c'est l'enseignant A qui leur porte le plus d'attention. C'est en effet cet enseignant qui mentionne, lors des auto-confrontations, aider plus les garçons que les filles parce qu'il pense que ceux-ci ont plus de difficultés.

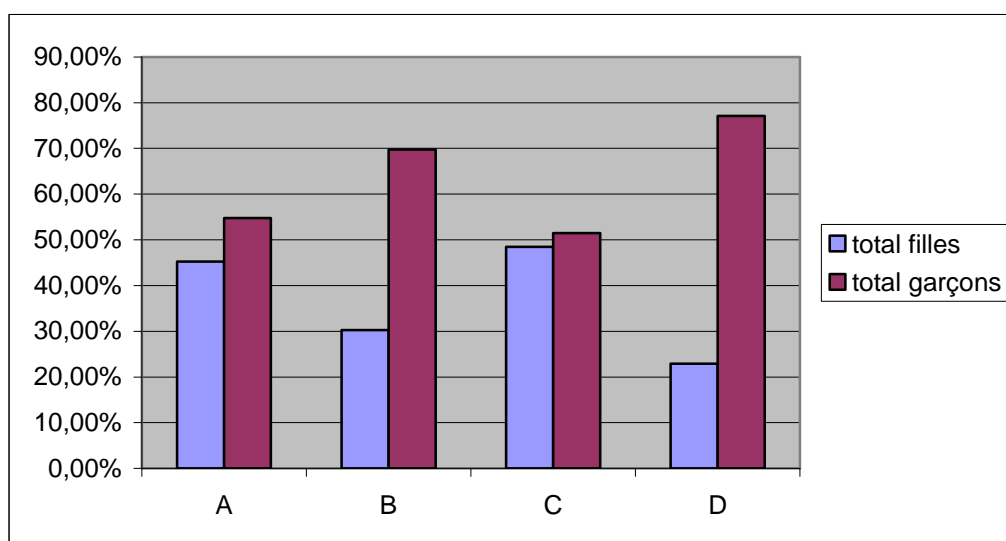
Lorsque l'on regarde maintenant le cas de l'enseignant B (homme et novice), c'est celui pour lequel apparaît une différence nette concernant les communications vers, non plus des groupes de garçons mais vers quelques garçons (Gxp). Nous notons le même cas de figure pour l'enseignant D (femme et novice).

En résumé, les enseignant-e-s ont tendance à séparer les sexes dans leur manière d'adresser leurs communications. Ils s'adressent soit à des groupes de filles, soit à des groupes de garçons, et quand ils s'adressent à des élèves en particulier, les enseignant-e-s novices s'adressent davantage aux garçons. Par ailleurs, ce sont les enseignants (A, B) qui ont des communications nettement plus ciblées. A s'occupe de manière régulière des groupes de garçons, B de manière beaucoup plus affirmée envers certains garçons.

Résumé 5

Les communications sont très peu dirigées vers les groupes mixtes. Les enseignant-e-s novices s'adressent plus facilement à la classe qu'à des groupes d'élèves, ils prennent plus de temps pour donner les consignes à tous les élèves. Les interactions didactiques sont plus nombreuses avec les groupes de garçons si l'on considère l'enseignant A, plus nombreuses avec certains garçons pour l'enseignant B et D dans une moindre mesure. Les enseignant-e-s novices dans l'APSA semblent se préoccuper davantage de certains garçons.

Figure 4 : répartition sexuée des destinataires des communications



La figure 4 illustre que, quels que soient les groupes ou les individus à qui sont adressées les communications, le nombre de garçons à qui elles s'adressent, est toujours supérieur au nombre de filles, avec des différences en fonction des enseignant-e-s.

Ce sont les enseignant-e-s novices qui montrent le plus de proximité dans les écarts constatés. B (homme) s'adresse pour 69,7% aux garçons contre 30,2% aux filles. D (femme) s'adresse aux garçons à hauteur de 77% contre 22,9 % aux filles. L'écart est encore plus important lorsque l'enseignant est de sexe féminin et novice.

Les enseignant-e-s A et C s'adressent aussi plus aux garçons qu'aux filles mais de manière moins discriminante. Pour A, à hauteur de 54,7% contre 45,2 % aux filles. Pour C, 51% aux garçons contre 48,5% aux filles. Même si les écarts sont faibles entre les deux enseignant-e-s expérimenté-e-s, l'écart est plus grand lorsque l'enseignant est expert et de sexe masculin.

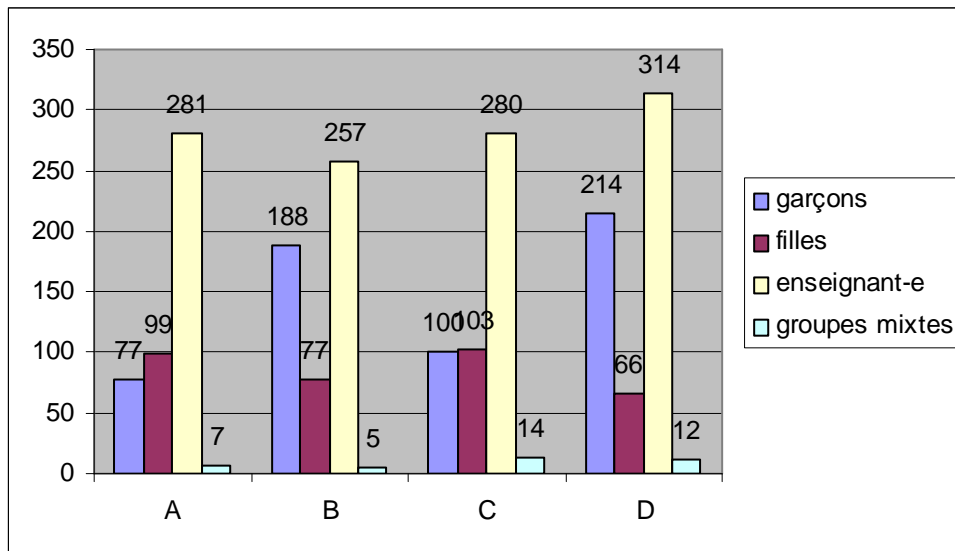
Résumé 6

À la lumière de ces résultats qui mettent à jour des différences entre expérimenté-e-s et novices, il s'avère que la non expérience dans l'enseignement de cette APSA est une variable discriminante concernant la rencontre entre les sexes. Si l'on croise la non expérience et le sexe, les communications sont très peu adressées aux filles si l'enseignant est de sexe féminin. Par ailleurs, le croisement de l'expérience et du sexe montre que les filles reçoivent moins de communications que les garçons et encore moins si l'enseignant est de sexe masculin et expert.

Il semble que l'on ne peut s'arrêter ni sur le sexe, ni sur l'expérience, ni sur l'expertise pour expliquer le phénomène. Dans cette APSA connotée « féminine », les enseignantes ne favorisent pas les communications envers les filles. D'ailleurs, moins l'enseignante est expérimentée, plus grand est l'écart. Une autre dimension que le sexe et/ou l'expérience influence certainement le style d'action des enseignant-e-s.

3.2.2. Origine des communications

Figure 5 : origine des communications



Si l'on s'attarde maintenant sur l'origine des communications (Figure 5), on s'aperçoit qu'en fonction des enseignant-e-s, l'origine des communications initiées par les élèves est différente. Même si les écarts sont faibles, elles viennent d'abord des filles pour A, d'abord des garçons pour B.

La différence concernant l'intérêt des élèves pour l'APSA n'est pas liée au sexe de l'enseignant puisque A et B sont deux hommes.

S'agit-il de l'expertise de l'enseignant A dans l'APSA qui explique l'intérêt des filles ? Être expert et de sexe masculin dans cette APSA sont-ils des variables qui influent sur l'intérêt des filles ? Si c'est le cas, comment alors imaginer que la coéducation entre filles et garçons est envisageable dans cette APSA ?

Il semble plutôt que les indices repérés par les élèves soient différents en fonction des enseignants. En tout cas, la figure 5 indique que peu de groupes mixtes s'adressent aux enseignant-e-s et encore moins aux enseignants de sexe masculin. Les valeurs passent

respectivement de 7 à 14 si l'on compare les enseignant-e-s expérimenté-e-s (A et C), et de 5 à 12 si l'on compare les enseignant-e-s novices (B, D).

Peut-on admettre que les enseignantes favorisent les communications venant des groupes mixtes ?

En comparant les communications émanant des groupes mixtes et celles des groupes sexués, ces dernières sont nettement supérieures pour C (femme et expérimentée) et ceci presque autant de la part des groupes de filles que des groupes de garçons. Par contre, les garçons interpellent beaucoup plus l'enseignant D (femme et novice).

C et D sont deux enseignantes, comme pour les enseignants la variable sexe n'est pas discriminante pour expliquer les variations.

Il est difficile d'envisager que c'est l'expérience dans l'enseignement de cette APSA qui provoque la séparation sexuée des élèves. Ceci va à l'encontre de l'objectif de coéducation. Nous continuons le décryptage pour comprendre si d'autres indices apparaissent aux élèves. Les formes prises par les communications sont à cet égard riches de renseignements.

3.2.3. Les formes des communications

Quatre formes de communication sont dégagées : verbale et/ou visuelle (F1), démonstratives (F2), regards, contacts avec les élèves, placement au sein des groupes (F3), gestes (F4). La forme F2 (Figure 6) est d'abord analysée parce qu'elle est celle que les élèves vont interpréter le plus rapidement. Nous qualifions par ailleurs la qualité du mouvement (Figure 7).

3.2.3.1. Les démonstrations

C'est la forme F2 qui est la plus révélatrice. D'abord, les enseignants utilisent beaucoup plus la démonstration que les enseignantes (Figure 6). De plus, la nature de la démonstration a un poids déterminant sur l'intérêt des filles pour l'enseignement de A, des garçons pour l'enseignement de B (Figure 7).

Si l'on s'attarde sur la figure 7, la qualité de mouvement de A lors des démonstrations est la fluidité (Ef), ce qui le rapproche du cas de l'enseignant C. La fluidité du mouvement est-elle recherchée par les enseignant-e-s expérimenté-e-s ?

Figure 6 : les démonstrations

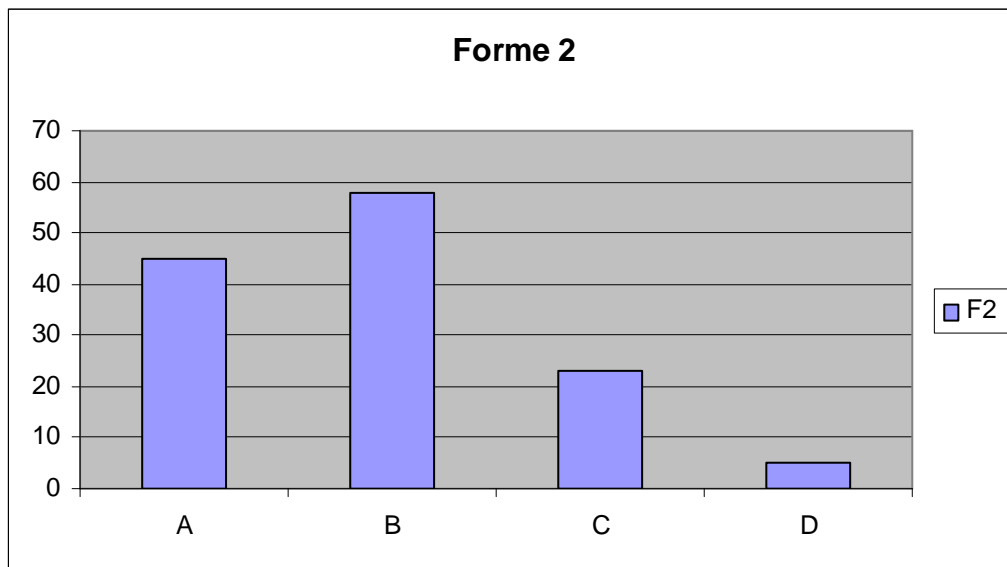
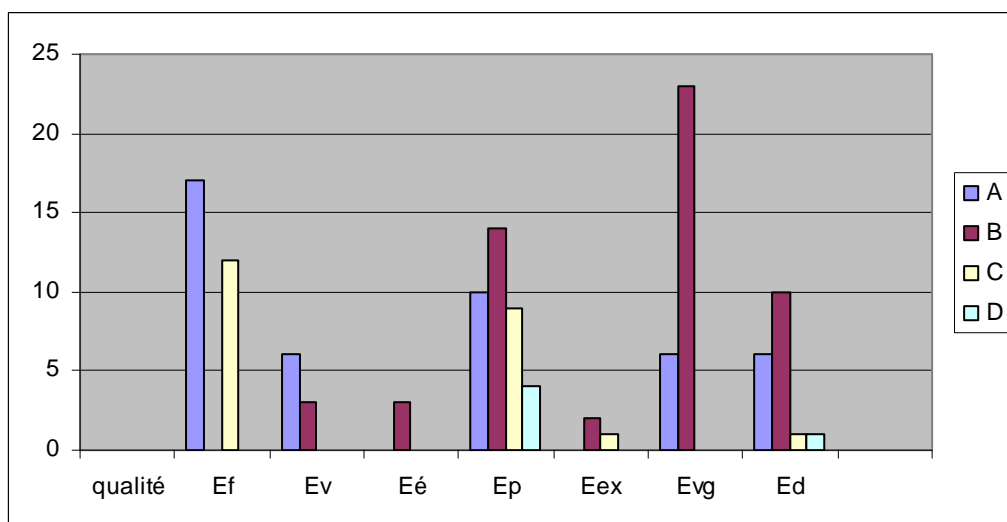


Figure 7 : qualité du mouvement



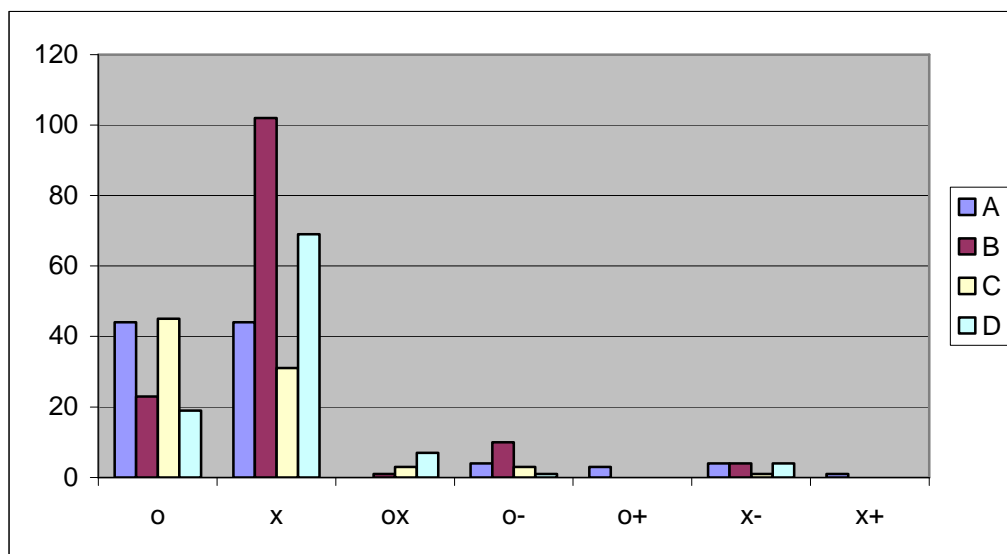
A utilise rarement des mouvements rapides (Ev), en tous cas ils ne sont jamais explosifs (Ex). Alors que ceux de B se caractérisent plutôt par un vocabulaire gestuel (Evg) spécifique (tours, chutes, sauts) et des déplacements souvent explosifs. En tout cas les mouvements de B ne sont jamais fluides. D'ailleurs nous notons une différence notable entre les enseignants. Elle concerne le vocabulaire gestuel spécifique. C'est surprenant puisque c'est l'enseignant A, expert, qui utilise le moins un vocabulaire gestuel à base de sauts, tours et chutes. Pour A, il ne semble pas que ce soit une dimension primordiale à faire acquérir aux élèves.

Dans leurs démonstrations, les quatre enseignant-e-s utilisent des mouvements arrêtés sous formes de postures. Ceci nous a surpris dans un premier temps surtout de la part de l'enseignant B. Pourquoi insiste-t-il sur les postures alors que par ailleurs il démontre essentiellement sur des intensités rapides et explosives ?

Le recours à la vidéo indique que ces postures prennent des sens différents pour chacun-e des enseignant-e-s. Pour B, elles ne sont qu'un moyen d'arrêter un mouvement rapide ou en constituent une phase préparatoire. A utilise les postures comme moyen pour lier différentes parties du module. C les utilise pour faire entrer les élèves dans un monde imaginaire, D se sert du monde imaginaire pour développer des postures qui deviendront des mouvements spécifiques aux énergies différentes.

Finalement, la relation entre fluidité du mouvement et expérience des enseignant-e-s pour expliquer l'origine sexuée des communications n'est pas suffisante. D'autres facteurs semblent entrer en jeu.

Figure 8 : réponses des élèves aux sollicitations



S'attarder sur les réponses des élèves aux sollicitations des enseignant-e-s, avant ou après une démonstration, indique que pour A, il y a autant de garçons (x) que de filles (o) qui répondent, plus de filles que de garçons pour C, plus de garçons que de filles pour B et D (Figure 8).

Les novices obtiennent plus de réponses de la part des garçons à leurs sollicitations. Pour B, les données sont cohérentes puisque nous venons de mettre en évidence qu'il s'adresse essentiellement aux garçons (Figure 4). En conséquence, les communications venant des garçons sont nettement supérieures à celles provenant des filles (Figure 5). De plus, ses

démonstrations privilégient la recherche de la difficulté (Figure 6). Il existe un faisceau de relations pour que les garçons répondent davantage aux sollicitations de l'enseignant.

Si nous comparons les enseignants, A communique un peu plus avec les garçons (Figure 4). Mais l'origine des communications vient davantage des filles (Figure 5). Ses démonstrations privilégient la fluidité du mouvement (Figure 6). C'est certainement ce que retiennent les filles. Par contre, comme il sollicite davantage les groupes masculins (Figure 3), c'est certainement ce qui explique que les garçons répondent autant que les filles aux sollicitations (Figure 8).

Une fois encore, la variable sexe des enseignants ne suffit pas à les rassembler.

L'enseignant C s'adresse individuellement autant aux filles qu'aux garçons (Figure 3), mais davantage aux groupes féminins (Figure 1). En conséquence l'origine des communications vient presque à part égale des filles et des garçons, avec une légère supériorité pour les filles (Figure 5). Ses démonstrations privilégient la fluidité du mouvement (Figure 7). Les filles répondent davantage aux sollicitations (Figure 8).

L'enseignant D communique presque autant avec les groupes masculins qu'avec les groupes féminins (Figure 3). Par contre, dans l'ensemble, le total des communications est bien plus en faveur des garçons (Figure 4). Ce qui explique certainement que l'origine des communications vienne davantage d'eux (Figure 5). Les démonstrations effectuées par l'enseignante sont rares, ou orientées vers des postures et des déplacements simples. Si les garçons répondent beaucoup plus aux sollicitations de l'enseignante (Figure 8), c'est certainement parce qu'ils sont davantage sollicités et qu'ils sont toujours prêts à démontrer un mouvement.

Résumé 7

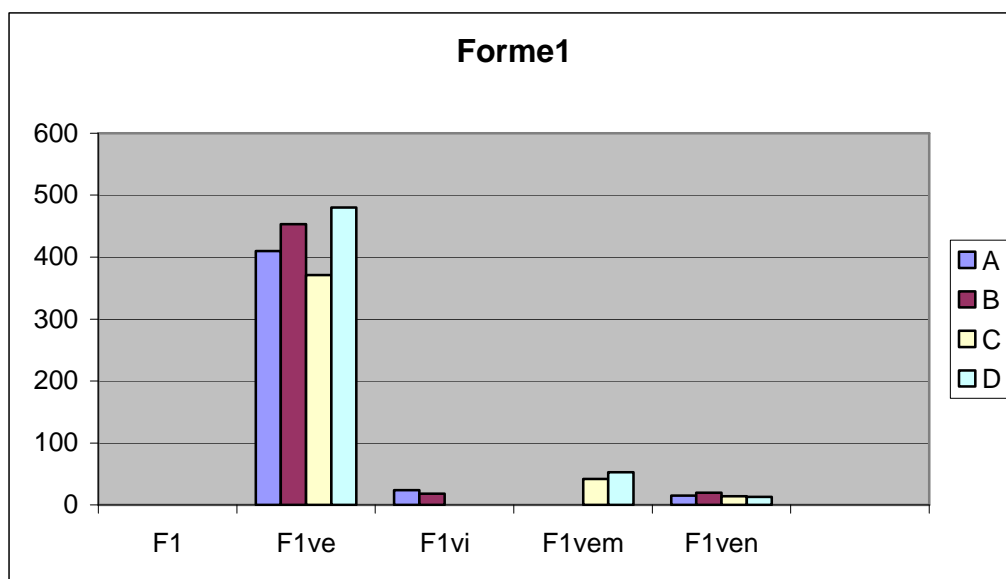
La mise en relation de, l'origine des communications, la qualité du mouvement des enseignant-e-s et les communications adressées individuellement à un sexe plutôt qu'à l'autre donne une orientation des indices que peuvent décoder les élèves. La somme de ces indices amène les élèves à les interpréter comme véritable fil conducteur des attentes des enseignant-e-s et influence leurs réponses de manière à donner une orientation sexuée au mouvement. Cette orientation est différente en fonction des enseignant-e-s, mais rarement propice à favoriser la rencontre entre les sexes. Cette dominante sexuée incite soit les garçons, soit les filles à entrer de manière plus convaincante dans l'APSA mais aussi à des regroupements sexués lors des phases de recherche, même quand les groupes sont mixtes.

La démonstration des enseignant-e-s est un indicateur de la motricité qu'ils attendent des élèves. Quand la démonstration est quasiment absente, les élèves prennent en considération d'autres indices comme c'est le cas pour l'enseignant D.

À cette étape de l'analyse est évoquée l'influence de la « *position de genre* » de l'enseignant-e comme variable explicative de la motricité attendue des élèves. La « *position de genre* » aurait une influence forte sur les contenus d'enseignement. Les élèves s'identifient alors à un type de motricité qui correspond pour eux à des indices de féminité ou de masculinité, susceptibles d'intéresser plus les filles que les garçons ou inversement.

Afin de cerner davantage l'impact de cette influence, considérons d'autres formes de communication.

Figure 9 : les formes verbales et visuelles des communications



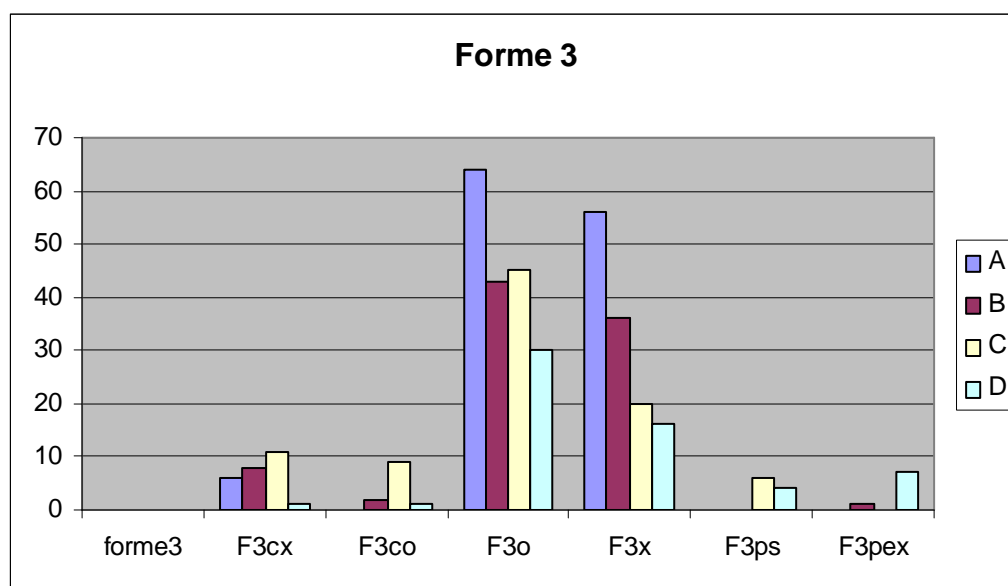
La figure 9 montre que les enseignants sont les seuls à utiliser d'autres supports que la forme verbale : la vidéo et le tableau servent de supports aux communications (F1vi). Les enseignantes sont les seules à employer la métaphore ou les images (F1vem). Les formes neutres qui considèrent les élèves comme des entités abstraites sont employées par les quatre enseignant-e-s.

Sur ce thème l'effet sexe est prépondérant.

3.2.3.2. Les regards

La figure 10 renseigne sur d'autres formes de communication, en particulier les regards qui accompagnent ou non les discours. Nous isolons les regards pour percevoir s'ils peuvent être un indicateur pertinent pour les élèves en matière d'incorporation de rôles. Cette forme est très prégnante et constitue une source d'informations non négligeable pour les élèves.

Figure 10 : les regards, les contacts, le placement



C'est surtout envers les filles (F3o) que les quatre enseignant-e-s utilisent les regards comme moyen de communication. L'enseignant A l'utilise plus encore.

3.2.3.3. L'espace occupé

La figure 10 indique la nature du positionnement des enseignant-e-s dans les groupes. L'espace occupé peut être un indicateur influençant la séparation ou le rapprochement des élèves.

Seules les enseignantes se placent de manière à séparer les sexes (F3ps). L'enseignante D (novice) est souvent à l'extérieur du groupe mixte (F3pex) à qui elle communique. Les enseignantes ont tendance, à leur insu, à séparer les filles des garçons par leur placement au sein des groupes.

3.2.3.4. Les contacts

Par ailleurs, les contacts avec les élèves sont d'ailleurs très peu présents pour l'enseignant D (F3c). Ils ont sensiblement les mêmes valeurs avec les filles (F3co) que les garçons (F3cx) pour l'enseignant C. (Figure 10).

Ils sont par contre clairement en direction des garçons pour les enseignants.

L'effet sexe est-il ici déterminant dans les réponses homogènes des enseignants ?

Après en avoir discuté avec eux lors des auto-confrontations, ils orientent leur choix par rapport aux conséquences d'une vision suspicieuse que les élèves pourraient invoquer lors

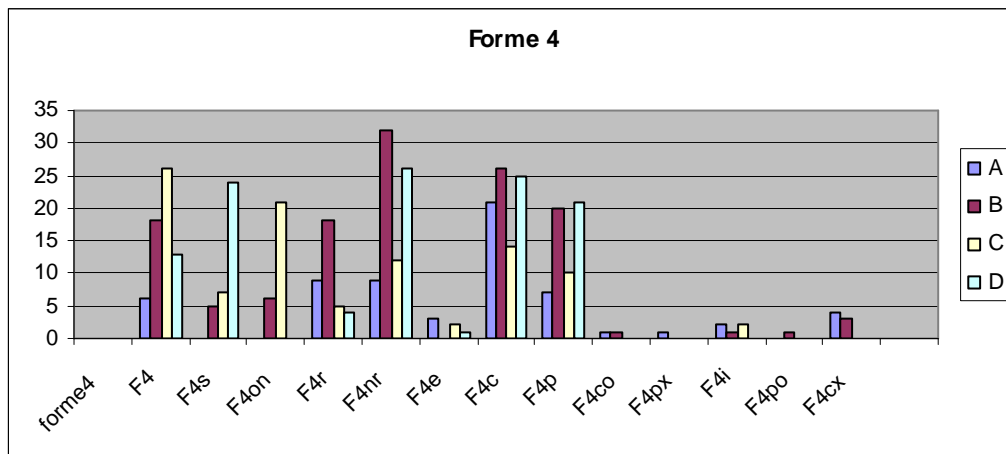
de contacts rapprochés avec un enseignant de sexe opposé. Quoiqu'il en soit, ceci est de toute façon un frein à la coéducation.

3.2.3.5. La gestuelle

En continuant ce décryptage, il apparaît très clairement que les novices (B, D) entretiennent :

- un rapport particulier avec les gestes (Figure 11), notamment ceux indiquant aux élèves d'abord un espace central (F4c) et dans une moindre mesure un espace périphérique (F4p) ;
- un nombre de non-réponses (F4nr) aux élèves très élevé, notamment pour B.

Figure 11 : les gestes (lieux, rires, non-réponses, onomatopées, sifflements)



Les enseignant-e-s expérimenté-e-s utilisent très peu les gestes indiquant un espace périphérique.

Les quatre enseignant-e-s utilisent plus ou moins des gestes indiquant un espace central.

Le centre d'un espace d'activité reste un espace valorisé pour les quatre enseignant-e-s.

Seuls les enseignants (A, B) donnent une dimension sexuée à ces espaces. Ils indiquent aux garçons (F4cx) et aux filles (F4co) le centre mais d'une manière plus forte aux garçons et encore plus forte pour l'enseignant A. Comme si la référence de l'utilisation de l'espace en danse était nécessairement le centre et que les garçons devaient absolument s'appropriier ou se conformer à cet espace. Mais par ailleurs, si l'on regarde les gestes indiquant un espace périphérique, l'enseignant B indique un espace périphérique exclusivement aux filles (F4po), l'enseignant A un espace périphérique exclusivement aux

garçons (F4px). Pour B cela correspond à sa logique de danse qui doit intéresser d'abord les garçons, les filles sont amenées à rester dans des espaces périphériques. Pour A, le centre est un espace symbolique fort que doivent s'approprier tous les élèves. Par contre l'espace périphérique attribué exclusivement aux garçons correspond certainement à un désir, non affirmé, d'un écart des garçons aux extrémités.

La « *position de genre* » de l'enseignant peut-elle impliquer des préférences en matière d'espace de danse ? En tout cas, la signification sexuée donnée à ces espaces par les enseignants semble être des indices que les élèves vont incorporer comme des rôles à occuper dans ces espaces.

Résumé 8

Les enseignant-e-s novices (B, D) donnent de l'importance aux gestes et le nombre de leurs non-réponses aux élèves est élevé. Le centre d'un espace d'activité est valorisé par les quatre enseignant-e-s. Seuls les enseignants (A, B) donnent une dimension sexuée à ces espaces, en indiquant le centre plus aux garçons qu'aux filles, surtout pour l'enseignant A, alors que c'est le même enseignant qui indique seulement la périphérie aux garçons. Le centre est pour A un espace référent dont finalement les garçons peuvent s'exclure. L'enseignant B confine seulement les filles dans des espaces périphériques, les espaces sont clairement sexués, l'espace référent est en priorité adressé aux garçons.

D'ailleurs, les réponses des élèves aux sollicitations des enseignant-e-s (Figure 8) indiquent que beaucoup plus de garçons répondent aux enseignant-e-s novices. Ces derniers indiquent aux élèves les espaces centraux en priorité (Figure 11) et B davantage d'espaces centraux aux garçons. Ceux-ci sont donc mis en valeur par B si l'on considère que l'espace central est une référence en danse. Par conséquent la non-activité des filles ou leur retranchement dans des espaces périphériques sont en partie dus à ces gestes.

Quant à l'enseignant expert (A), autant de filles que de garçons répondent lors de ses sollicitations. Mais au fur et à mesure du visionnage de la vidéo, nous apercevons nettement que si les garçons ne sont pas sollicités, ils ont tendance à se regrouper et à refuser cette APSA. L'espace périphérique indiqué aux garçons entretient leur manque d'enthousiasme à l'égard de cette APSA.

L'enseignant expérimenté (C) obtient plus de réponses des filles à ses sollicitations. Les indications gestuelles indiquant d'ailleurs plus l'espace central (Figure 11). Le retour sur

la vidéo montre nettement tous les garçons en périphérie, les filles au centre ou près de l'enseignante. Les garçons ont-ils incorporé que le centre est valorisé par l'enseignante comme un espace de danse spécifiquement féminin, même sans qu'elle ne l'indique spécifiquement par des gestes ?

Par ailleurs le nombre de filles qui répondent aux sollicitations des enseignant-e-s expérimenté-e-s (A et C) est équivalent (Figure 8).

Le retour vidéo indique clairement que les filles de A et C investissent l'espace central, ainsi que les garçons de l'enseignant B. Par contre, les garçons de l'enseignant A et C sont à la périphérie. Par conséquent, l'occupation sexuée de l'espace par les élèves n'est due ni à l'expérience ni au sexe des enseignant-e-s. Les élèves perçoivent les attentes des enseignant-e-s quelles que soient les formes de leurs communications.

Résumé 9

L'espace périphérique indiqué aux élèves sous formes de gestes est un indicateur pertinent des attentes des enseignant-e-s en matière d'occupation sexuée de l'espace. La non-activité d'un groupe de sexe en fonction de cette perception est, en partie, la conséquence de l'interprétation par les élèves de ces gestes. Sans dimension sexuée donnée à ces espaces (C), (D) les élèves s'appuient sur d'autres indices, que nous continuons à décrypter. Ils associent certainement l'occupation de l'espace à une référence incontournable de la danse. Lorsqu'il n'existe pas d'indication sexuée, les filles investissent d'emblée cet espace. Les garçons de C sont en périphérie et dans les groupes mixtes de D, nous remarquons nettement des comportements sexués en relation à l'espace : les filles investissent le centre, se placent systématiquement devant les garçons et face à l'enseignante alors que les garçons se dirigent d'emblée au fond de la salle.

3.2.3.6. Remarques

Beaucoup plus de filles (o-) que de garçons répondent de manière négative à l'enseignant B (Figure 8) parce qu'elles ne connaissent pas la réponse où refusent l'APSA.

Aucun groupe mixte n'est sollicité par l'enseignant A (ox) alors que la mixité est imposée en la négociant avec les élèves. Finalement la mixité est-elle valorisée par l'enseignant A ? Quelques groupes mixtes répondent aux sollicitations de l'enseignant D qui impose aussi la mixité. Est-ce l'effet sexe qui joue dans ces différences ?

Il est impossible d'interpréter les réponses des élèves sans les mettre en relation avec ce qu'ils perçoivent des attitudes des enseignant-e-s. La mixité est certes obligatoire dans les deux cas, mais l'enseignant A « s'arrange » avec les élèves. Il ne sollicite d'ailleurs pas réellement les groupes mixtes. Les élèves vont percevoir cet arrangement comme des indices d'encouragement à reproduire des groupes sexués au sein des groupes mixtes, lors des moments de recherche notamment.

Résumé 10

Les sollicitations individuelles des filles pour A, des garçons pour D, est un indice pour les élèves des attentes des enseignant-e-s en matière de coéducation.

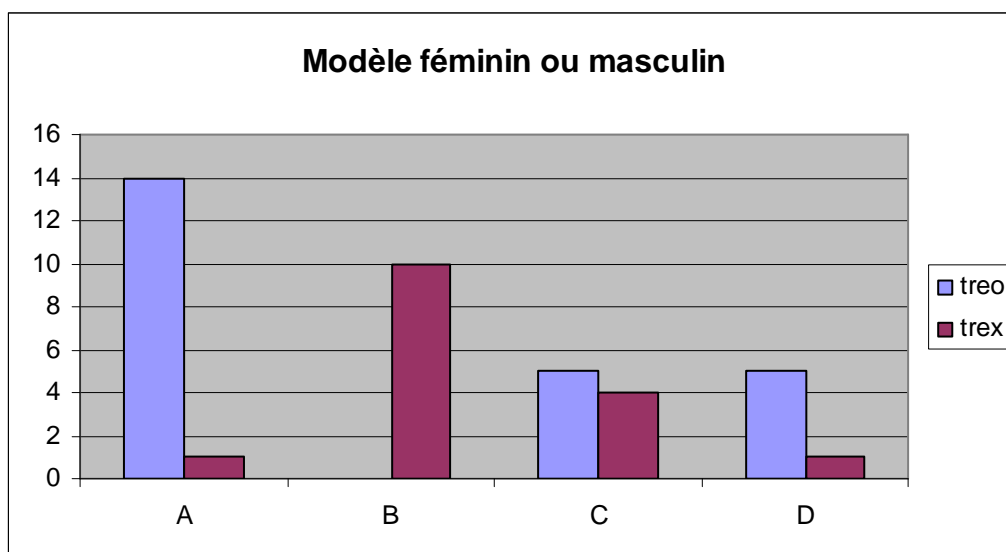
Le groupe mixte semble être un frein à la communication avec les enseignant-e-s et encore plus avec ceux de sexe masculin. En effet, ceux-ci dirigent beaucoup plus leurs communications envers les groupes de garçons (A) ou envers certains garçons (B). Pour les élèves, c'est un indice supplémentaire de regroupement par sexe.

Pour essayer de préciser encore les réponses, nous étudions les types de communication.

3.2.4. Les types de communication

3.2.4.1. Les modèles

Figure 12 : les modèles



Nous observons que les garçons des groupes mixtes essaient d'intéresser l'enseignant D par tous les moyens. Pour comprendre, il suffit de reprendre le registre d'activité de l'enseignante établi à la suite de l'entretien semi-directif. En réponse à ce registre qui privilégie le modèle féminin (treo) (Figure 12), les garçons essaient de devancer les filles de leur groupe dans la prise de parole. Le modèle de référence féminin implique la prise en compte systématique des filles par l'enseignante comme moyen de comparaison avec les productions des garçons. Ce modèle peut prendre plusieurs modalités : les discours, les gestes et/ou des remarques sur la production d'une ou des filles servant d'exemple à la classe, la sollicitation d'une ou de plusieurs d'entre elles pour démontrer un mouvement.

Pourquoi alors les garçons de A ne se comportent-ils pas de la même manière dans les groupes mixtes (La figure 8) indique qu'aucun des groupes mixtes ne répond) puisque A privilégie aussi le modèle féminin ? Nous y voyons deux raisons :

la première porte sur la nature des références sur lesquelles portent les contenus. D fait référence à l'activité gymnique. Cette proximité à l'activité gymnique est supportable pour les garçons, elle les rassure puisqu'elle est abordée avec la même organisation de la mixité dans les deux APSA. A fait référence à une activité de danse dont les mouvements préférentiels, décrits en forme F2 comme fluides, semblent ne pas convenir aux garçons. A l'intérieur des groupes mixtes est reconstruit une séparation sexuée, qui se traduit même par des espaces séparés (A) ;

la deuxième raison fait appel au système de comparaison entre filles et garçons institué par l'enseignante qui sollicite bien plus de manière individuelle les filles. Ceci provoque le désir de répondre des garçons dans les groupes mixtes. Mais, c'est plutôt une manière de confisquer la parole aux filles, considérées comme modèles par l'enseignante, qu'une ébauche de coéducation. Ce système de comparaison existe aussi chez A, surtout dans les groupes mixtes, lors des moments de production devant les autres. Les garçons sont systématiquement comparés aux filles. Pourtant, les garçons ne réagissent pas comme le font ceux de l'enseignant D. En fonction des références perçues, les garçons de A sont en refus de l'APSA, ceux de D essaient de s'imposer dans l'APSA dont le fonctionnement s'apparente à celui de l'activité gymnique.

Résumé 11

Finale­ment, les résultats quantitatifs sont des indicateurs insuffisants pour extraire le réel de l'activité. C'est en comparant les réponses quantitatives des élèves (Figure 8) et les modèles de référence des enseignant-e-s (Figure 12) que les stratégies des élèves sont interprétables. Celles-ci ne sont pas dues à leur seule personnalité mais bien en lien direct avec l'activité des enseignant-e-s.

3.2.4.2. Les régulations

C'est l'enseignant D qui en donne le plus, d'abord en direction des garçons. Ce n'est pas surprenant puisque les garçons cherchent à intéresser l'enseignante de toutes les manières possibles, les régulations sont plus nombreuses avec eux. Par ailleurs, lorsque D se déplace vers les groupes pour réguler, elle se place systématiquement en dehors du groupe. Les garçons se rapprochent de l'enseignante.

L'enseignant C régule davantage avec les filles dans les groupes mixtes. Mais alors que, avec l'enseignant D, les garçons s'imposent devant les filles, ceux de C sont plutôt inexistantes. Certains s'obstinent et essaient en vain de prendre la parole, l'enseignante les ignore ou ne considère pas leurs propos comme valides. Ils semblent même avoir incorporé leur inconsistance. D'ailleurs, lorsque l'enseignante se dirige vers le groupe pour réguler, soit les garçons s'en écartent, soit l'enseignante se place d'emblée de manière à séparer les sexes, en ne régulant que les productions des filles du groupe.

Résumé 12

Dans les deux cas, le placement des enseignantes influe sur le comportement des élèves, surtout des garçons, lors des régulations. Dans le cas de C, ce placement isole les garçons du groupe, dans le cas de D, les garçons mettent en place de véritables stratégies pour intéresser l'enseignante. Dans les deux cas, la coéducation est difficile à cause d'un système d'interactions qui émerge entre enseignantes et élèves.

Les enseignants A et B régulent un peu plus avec les garçons qu'avec les filles, et de manière plus individualisée. Les écarts sont néanmoins très faibles par rapport aux enseignantes. Pour elles en effet, il existe une orientation clairement affirmée en direction des uns ou des autres, même dans les groupes mixtes.

Les quatre enseignant-e-s ont des régulations négatives envers les garçons. Le terme « négatif » n'est pas entendu comme jugement de valeur, il spécifie plusieurs cas, notamment quand :

- il n'y a pas régulation ;
- l'enseignant-e sous-estime les élèves ;
- il existe une évaluation sanction en cas de non-réactivité des élèves ;
- la régulation empêche la relation à l'autre.

Nous constatons que c'est l'enseignant C qui donne le plus de régulations négatives envers les garçons.

Les régulations négatives envers les filles n'existent que pour B et C. Mais alors que pour B il s'agit de les mettre en mouvement par la menace d'une évaluation sanction, pour C par contre, il est question de les inciter à la recherche de difficultés, les exigences sont supérieures à celles demandées aux garçons.

Les régulations négatives envers les groupes mixtes sont présentes pour les quatre enseignant-e-s, et de manière beaucoup plus forte pour A et D, là où presque tous les groupes sont mixtes.

A est identifié comme un enseignant donnant beaucoup de régulations négatives, en partie parce qu'il ne répond pas aux problèmes des élèves pour qui le désir de changer de groupe est récurrent. C'est surprenant de la part de A, expert de l'APSA, il agit comme si le fait d'avoir contraint les élèves à travailler en groupe mixte suffisait pour qu'il y ait une véritable coéducation. Il ne semble pas que la mixité négociée avec les élèves suffise à instaurer un climat propice à la coéducation. Il s'agit plutôt d'une gestion pédagogique de la mixité, parce que ce qui anime l'enseignant est d'abord le produit fini, certes à plusieurs, organisé, précisé dans l'espace. Mais nous verrons que les contenus d'enseignement servent plus les productions individuelles que collectives. Le problème de la référence se pose de plus en plus précisément.

C'est D qui entretient le plus de régulations négatives parce que, ce qui compte pour cette enseignante, c'est l'organisation du groupe dans l'espace, de manière très structurée, aux orientations et directions très précises, en relation aux références qui l'animent. Celles-ci vont orienter de manière très forte ses attentes. Le nombre élevé de non-réponses et de régulations négatives ne facilite pas la coéducation entre élèves alors que la mixité au sein des groupes a été imposée.

3.2.4.3. Les rôles

En examinant les rôles sexués donnés aux élèves, les résultats montrent que c'est C qui répartit de manière la plus équilibrée les rôles des filles et des garçons. Ces rôles sont clairement déterminés en fonction de leur sexe. Nous avons mis à jour, lors des entretiens semi-directifs que c'est l'enseignante qui subit la mixité, et plus encore dans une APSA qu'elle considère comme « féminine ». Les références d'une danse aérienne, esthétique, se confirment et renforcent les rôles sexués de manière équilibrée pour les deux sexes.

Résumé 13

D'une manière générale, les quatre enseignant-e-s donnent plus aux filles qu'aux garçons des rôles sexués (servir de modèle, attendre que les garçons connaissent leur module, faire répéter ou évaluer les garçons...). D attache plus d'importance aux rôles sexués féminins que masculins. C répartit les rôles en fonction du sexe des élèves. A et B donnent des rôles sexués seulement aux filles.

Les filles sont, soit dans des rôles de répétitrices des garçons, soit dans l'attente que les garçons de leur groupe aient terminé leur recherche (A), soit dans des rôles d'évaluateur de la production des garçons (B).

Même quand elles sont considérées comme des modèles pour les garçons (A), elles sont confinées par ailleurs dans des rôles qui les empêchent de progresser du point de vue de la motricité.

Pour l'enseignant B le rôle attribué aux filles, parce qu'elles sont considérées comme ayant moins besoin de mouvement, plus scolaires dans l'application des consignes et en refus de l'APSA, est de les maintenir dans un rôle d'évaluateur qui renforce leur non-activité motrice. C'est d'une autre activité dont il est question pour elles. L'enseignant B ne donne jamais cette consigne aux garçons qu'ils soient ou non regroupés avec les filles.

Sur cet item, c'est plutôt la variable sexe qui rassemble A et B puisque tous deux donnent des rôles de non-activité motrice aux filles.

Si la danse explosive de B peut expliquer les consignes données aux filles (attendre, évaluer les garçons...), on pouvait s'attendre à ce que la danse fluide de A puisse donner aux garçons un rôle identique que ceux donnés par B aux filles (attendre, regarder les filles, les

évaluer). Mais non seulement, la qualité de mouvement attendue n'est plus déterminante lorsqu'il s'agit de donner des rôles sociaux, mais ces rôles sont clairement donnés aux filles.

Pour l'enseignant A, puisque les garçons ont besoin de mouvement, de mémoriser, de travailler plus dans cette APSA, ce sont aux filles qu'il demande de s'asseoir et d'attendre que les garçons soient au point. Les garçons sont sommés de progresser, les filles sont freinées parce qu'elles travaillent « plus vite ». Alors que les groupes sont mixtes, les rôles donnés induisent une séparation des sexes qui ne peut que nuire à la coéducation. La référence de A, dont nous considérons que tous les indices mis à jour vont être interprétés comme des indices de féminité par les élèves, n'implique pas des faveurs profitant aux filles. La distribution des rôles sociaux entretient les stéréotypes liés aux rôles de sexe même et surtout dans une APSA considérée comme féminine.

Résumé 14

Même quand les références de l'enseignant orientent les contenus vers une danse « féminine », les croyances de l'enseignant mises à jour par l'entretien (« les garçons mémorisent moins, ...sont moins performants au départ dans cette activité... »), ont une influence forte sur les attitudes en matière de rôles donnés. Elles n'encouragent pas la coéducation.

La question de la référence est récurrente. Elle entre dans un système complexe d'interactions entre la « *position de genre* » de l'enseignant-e, ses références et ses croyances. Sur certains items comme les rôles donnés aux uns et aux autres, ce système induit des rôles stéréotypés, toujours en défaveur des filles du point de vue de la motricité, même lorsque la référence est considérée comme danse plutôt « féminine ». Nous rejoignons en cela les analyses de Ferez (2000, 2004) au sujet de la reproduction des inégalités sexuées encore plus fortes dans cette activité artistique, en tout cas au sujet des rôles distribués. Quand les références sont plutôt « masculines » (B), les filles sont mises à l'écart ; quand les références sont plutôt « féminines », les garçons doivent travailler davantage et les filles sont ralenties. Plus la référence est affirmée, moins la coéducation est possible.

3.2.4.4. Les modes de communication

Certains enseignant-e-s obtiennent plus de réponses de la part des filles que des garçons (Figure 8). C'est notamment le cas pour l'enseignant C. Ce phénomène est-il dû à l'expérience ou au sexe de l'enseignant-e ?

En effet, en se reportant à la figure 3, A s'adresse aux groupes de garçons et individualise un peu plus ses communications envers les filles. Il obtient autant de réponses des filles que des garçons (Figure 8). C s'adresse aux groupes de filles et individualise ses communications autant vers les filles que vers les garçons, elle obtient plus de réponses des filles. Les communications au groupe de sexe préférentiel de l'enseignant-e semblent rassurer les élèves. C'est une première interprétation qui exclut la thèse de l'expérience puisque les résultats sont différents avec les deux enseignant-e-s expérimenté-e-s.

À moins que l'expertise de A lui confère une reconnaissance auprès des élèves ? Cette explication est à priori contradictoire puisque nous avons mis en évidence que les garçons de A refusent en partie l'APSA. Mais le retour sur les vidéos nous en donne une explication. Les filles répondent spontanément, les garçons sont sollicités pour répondre. Si elles répondent spontanément c'est parce elles ont incorporé leur statut de modèle vis à vis des garçons. En effet, la figure 12 indique que l'enseignant A prend quatorze fois plus en référence les filles aussi bien dans le discours qu'en tant que modèle de référence vis à vis des garçons lors des productions en groupe mixte. Par exemple, elles sont systématiquement placées devant les garçons pour leur servir de modèles. Elles répondent alors spontanément aux sollicitations.

Résumé 15

Les mises en relation entre réponses des élèves, à priori identiques, et modes de communication des enseignant-e-s sont des indices pertinents du statut sexué des élèves au sein des groupes.

Par ailleurs, l'enseignant B, novice, prend dix fois plus en référence les garçons (Figure 12). Les réponses des garçons sont cinq fois supérieures à celles des filles (Figure 8). Il y a par conséquent une relation entre le modèle de référence et les réponses des élèves. Mais l'effet sexe de l'enseignant n'est pas prépondérant si l'on compare A et B.

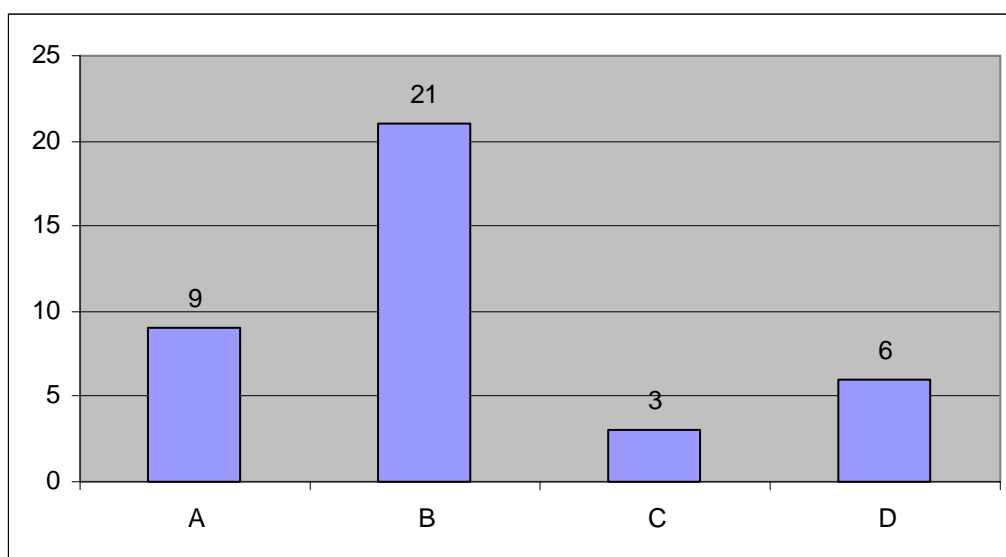
L'expérience ne peut expliquer les variations puisque par comparaison avec A, l'enseignant C prend presque autant en référence les garçons que les filles, elle obtient plus de réponses des filles.

L'effet « novice » ne peut être recevable puisque B prend en référence les garçons, et D les filles dans une large mesure.

Résumé 16

Quand ils ont le même sexe, les références aux modèles, masculins (B) ou féminins (A) sont différentes pour les enseignants et une dominante sexuée du modèle apparaît très nettement. Pour les enseignantes, cette dominante existe même si les écarts entre modèle masculin et féminin sont moins importants (Figure 12). Nous postulons pour un effet « genre » qui semble être à l'origine de ces différences. Celui-ci induit en effet un type particulier de référence que les élèves vont interpréter et incorporer comme des indices de féminité ou de masculinité. Ceux-ci les maintiennent ou les encouragent à se conformer à des schémas de motricité stéréotypée.

Figure 13 : les relances



Si l'on s'attarde maintenant sur les relances faites aux élèves pour qu'ils se mettent en mouvement (Figure 13), l'enseignant B se démarque ($v=21$) alors que A, D et C ont des valeurs plus homogènes (9, 6, 3). Ceci s'explique par le style d'action de l'enseignant B, pour qui l'important est le mouvement rapide et souvent explosif quand il fait des démonstrations. D'ailleurs il en a conscience puisqu'il le précise lors de l'entretien semi-directif. Il est donc constamment en train de relancer les élèves, surtout les filles qui ne rentrent pas ou peu dans l'APSA.

Finalement les variations constatées en fonction des enseignant-e-s sont-elles liées aussi à des registres d'intervention différenciés ?

3.2.5. Les registres de communication

Figure 14 : les registres (1)

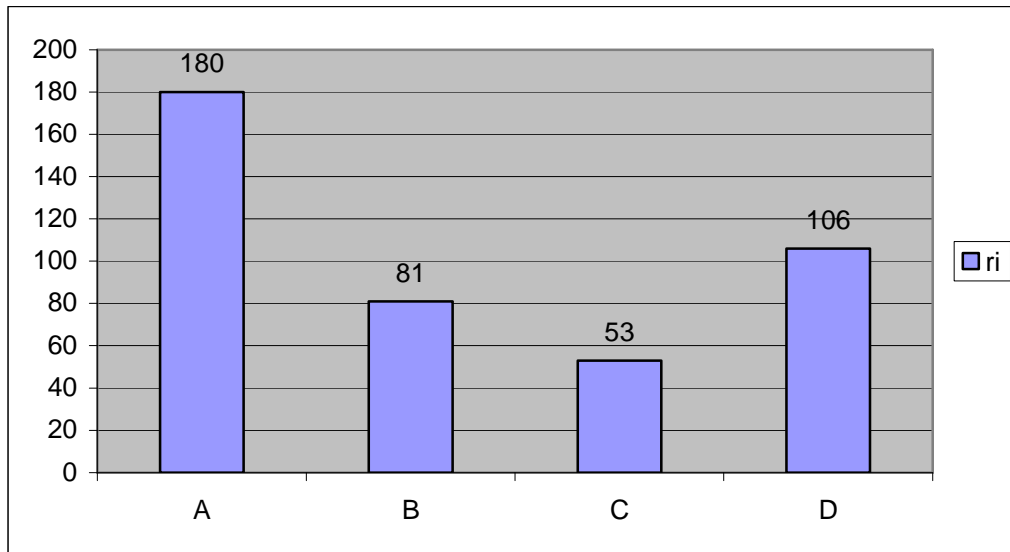


Figure 15 : les registres (2)

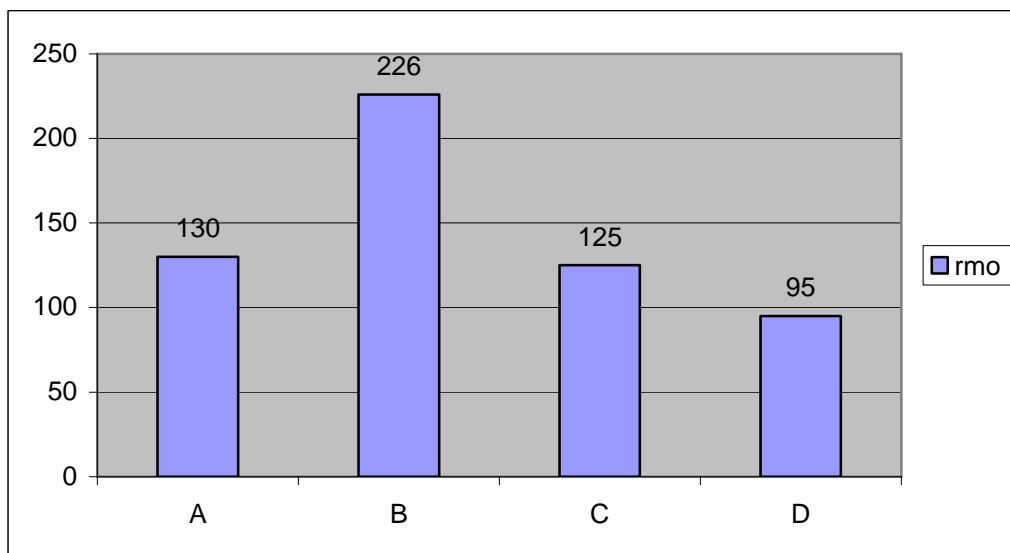


Figure 16 : les registres (3)

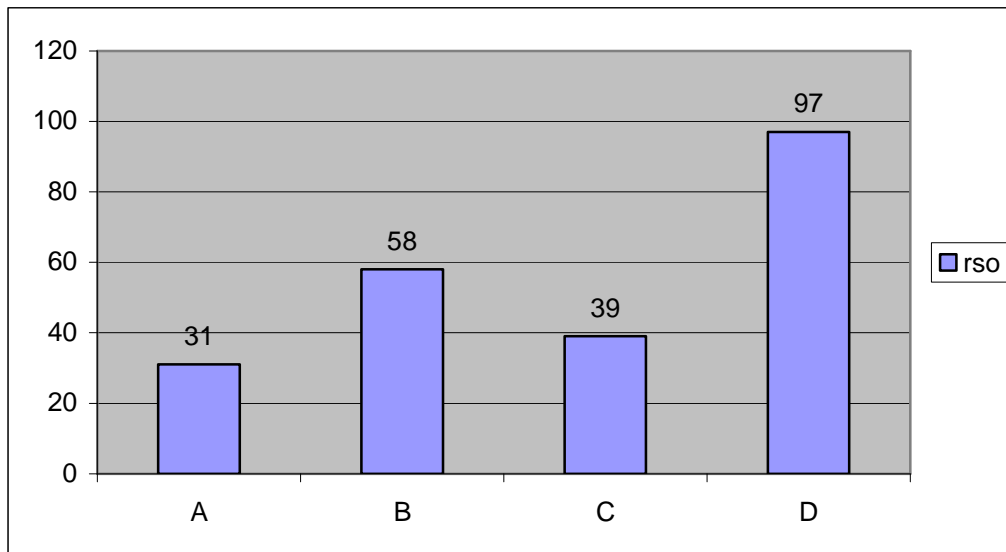
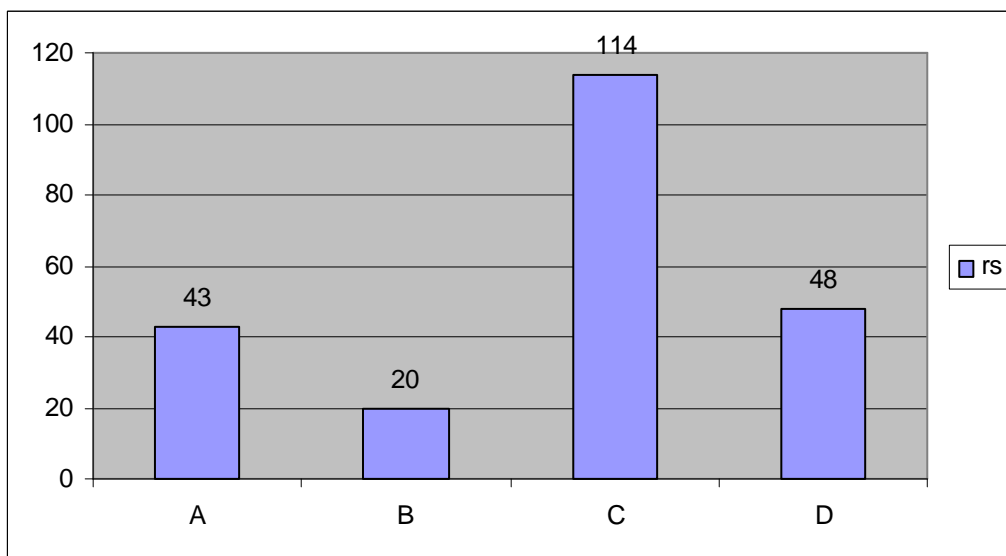


Figure 17 : les registres (4)



Ces registres de communication perçus par les élèves peuvent-ils être des indices que les élèves vont interpréter comme les attentes des enseignant-e-s ?

Les valeurs indiquées sur les figures 14 et 15 montrent nettement les deux registres préférentiels et opposés des enseignants A et B. En effet, le registre de l'enseignant A est celui de l'intelligibilité (ri), celui de l'enseignant B celui de la motricité (rmo). Le degré d'expérience peut-il expliquer ces réponses ?

Peut-on imaginer que plus l'enseignant est expérimenté, même expert (A) de l'APSA, moins est recherché le registre de motricité ? Mais alors comment expliquer que l'enseignant C, se situe d'abord sur le registre de la motricité ?

Par ailleurs, les valeurs entre registre de la motricité et celui de la sensibilité sont proches pour cette enseignante. Les registres de sociabilité et d'intelligibilité sont très peu exprimés, le registre le moins exploité par C est celui de la sociabilité. Quand il l'est, ce registre n'existe qu'en relation aux fondamentaux de l'APSA. Le sexe des enseignant-e-s peut-il favoriser un registre plutôt qu'un autre ?

En comparant les registres de C avec ceux de D, trois registres sont utilisés de manière presque identique pour l'enseignant D, avec des valeurs un peu plus fortes du registre de l'intelligibilité. Le registre de la sociabilité existe bien mais il est ramené à des préoccupations spatiales. La relation à l'autre n'existe qu'en relation à l'espace occupé des uns par rapport aux autres en rapport à des formes géométriques. Le registre de la motricité est presque équivalent à celui de la sociabilité.

L'effet sexe ne se vérifie pas. Les stéréotypes habituels au sujet de la sensibilité plus développée chez les enseignantes dans cette APSA sont révoqués, puisque si C privilégie d'une manière importante ce registre, D au contraire l'utilise très peu. De même ce registre existe à valeur presque identique pour A et D (Figure 17).

De plus, être novice dans l'APSA ne privilégie pas un registre puisque les registres de l'enseignant C diffèrent de celui de l'enseignant B.

Cela signifie que ni le sexe, ni l'expertise ne peuvent suffire à expliquer les registres préférentiels des enseignant-e-s.

Par ailleurs, A conduit d'abord son activité d'enseignement sur le registre de l'intelligibilité puis celui de la motricité et la sensibilité, le registre de la sociabilité est utilisé en dernier. Comme pour l'enseignant C, il est curieux que les enseignant-e-s les plus expérimenté-e-s développent le moins ce registre. C'est la composition d'une chorégraphie, le produit qui intéresse A. La référence ici est extra-scolaire, elle est très marquée par le rôle de chorégraphe et s'appuie sur un type de motricité préférentielle. C'est pour cette raison que le registre de l'intelligibilité est prépondérant. Cet enseignant est avant tout chorégraphe et il transpose son rôle de danseur au sein d'une compagnie à celui de chorégraphe pour les élèves.

La référence est double :

un type de motricité en tant que danseur et un rôle à jouer auprès des élèves en tant que chorégraphe. C'est certainement pour cette raison que lors de l'entretien semi-directif, les

chorégraphes cités n'étaient pas en adéquation avec les réelles références incorporées. Elles sont ici beaucoup plus difficiles à décoder car on note un décalage entre ce que l'enseignant déclare apprécier en terme de registres de chorégraphes, et les démonstrations faites aux élèves. Au début de l'analyse, nous avons considéré que cet enseignant ne confondait pas les lieux d'intervention et qu'il faisait une différence entre son rôle de professeur et celui de danseur. Il est imaginable en effet de faire évoluer les élèves dans un autre registre moteur que celui dans lequel les exemples de chorégraphes cités évoluent. Mais les réponses aux questions posées s'éclaircissent à force de décrypter les vidéos. Lorsque cet enseignant démontre aux élèves, il exploite la même qualité de mouvement que lorsqu'il danse en même temps qu'eux, non pas pour leur donner un modèle, mais pour le plaisir de danser.

Résumé 17

Dans cette APSA, le corps dévoile bien plus de significations que le discours sur l'activité d'enseignement de la danse. La réelle référence est celle qui est incorporée, celle de mouvements fluides et continus.

L'enseignant B conduit son activité d'enseignement d'abord sur le registre de la motricité puis sur celui de l'intelligibilité, la sociabilité dans une moindre mesure et très discrètement le registre de la sensibilité. Mais l'écart entre les registres de l'intelligibilité et celui de la motricité est bien plus important pour B que pour A. L'important pour l'enseignant B est d'abord que les élèves soient en mouvement. La référence qu'il prend est tout naturellement une motricité explosive qui va être le socle sur lequel il construit son activité d'enseignement. La référence est interne à l'établissement car cet enseignant s'appuie sur l'expertise d'un collègue homme dans cette APSA. Nous avons rencontré cet expert, nous l'avons filmé dans l'APSA danse avec une classe mixte de même niveau pour nous assurer de la correspondance avec les déclarations de l'enseignant B lors de l'entretien cherchant à clarifier le choix de contenus d'enseignement. Cet enseignant expert a la particularité d'avoir une qualité de mouvement très explosive, en particulier le rapport aux chutes. Il a créé sa compagnie, en est chorégraphe et danseur et semble très marqué par l'influence des chorégraphes Belges, Wim Vandeykeybus en particulier.

La référence de l'enseignant B est unique.

L'enseignant C agit en fonction d'une référence extra-scolaire mais différente de celle de l'enseignant A. Ce sont les formes arrondies, amples, qualifiées de « belles formes » lors de l'entretien, qui intéressent cette enseignante. Elle attend des élèves qu'ils produisent des émotions aux spectateurs par la pureté des lignes. En fait, les spectacles appréciés par C ont nourri ses références. C'est pour cette raison que le registre de la sensibilité est très fortement développé. Elle valorise la référence aux danses académiques ou néoclassiques, Marie-Claude Pietragalla notamment.

La référence s'est construite à partir d'une sensibilité particulière à des chorégraphes.

Quant à l'enseignant D, les références sont fortement marquées par « l'autoréférence » (Musard, 2003). En effet, spécialiste de l'activité gymnastique, elle transpose les références connues, vécues en tant que gymnaste, à l'activité d'enseignement de la danse. Même si les lectures de revues spécialisées, déclarées lors de l'entretien, ont alimenté son travail la vidéo renseigne davantage sur la nature de la référence réellement à l'œuvre. La référence interne, de pratiquante de l'activité gymnique est bien plus prégnante.

La référence incorporée est l'activité de pratiquante de la gymnastique.

Les différents registres sont utilisés de manière sensiblement identique, à part le registre de la sensibilité très peu usité. Ce qui est privilégié par l'enseignant D c'est d'abord la construction d'une chorégraphie, dans un espace orienté, aux directions précises. Le rapport à l'autre est souvent rappelé mais en relation à une organisation normée de l'espace de danse.

3.2.6. Conclusion

Au terme de l'étude des registres utilisés par les enseignant-e-s, nous constatons que ni le sexe, ni l'expérience ne suffisent à générer des registres qui privilégient le rapport à l'autre. Ce sont les références sur lesquelles vont s'appuyer les enseignant-e-s, consciemment ou non, qui vont influencer les contenus d'enseignement et les attentes des enseignant-e-s à propos de ce que les élèves doivent apprendre pour se transformer.

Pour A, B et C, les registres de la sociabilité sont peu présents et notamment pour les enseignants les plus expérimenté-e-s. Ce n'est pas surprenant que les élèves aient des difficultés à se coéduquer même quand les groupes de travail sont mixtes. La mixité dans les groupes n'est pas garante de coéducation.

Seule l'enseignant D utilise trois registres aux valeurs proches. Mais peut-on réellement imaginer que l'enseignant D, novice, favorise la coéducation par l'utilisation de plusieurs registres ? Effectivement, le registre de la sociabilité est bien plus présent que pour les autres enseignant-e-s. Mais il l'est en référence à un espace d'évolution, réglementé, permettant aux élèves de ne pas se gêner, et non pas par rapport aux contenus qui orientent les élèves vers la coéducation.

Par contre, c'est avec cette enseignante que nous constatons des formes de coéducation en fin de la deuxième séance filmée. Ceci correspond au moment où les thèmes évoqués touchent l'imaginaire des élèves. C'est-à-dire qu'à l'évocation de la « planète aquatique » les filles entrent plus facilement dans une gestuelle fluide, et à l'évocation de la « planète électrique » les garçons exploitent plus facilement une gestuelle saccadée. Filles et garçons travaillent ensemble mais explorent de manière sexuée les thèmes proposés par l'enseignante, sauf lorsqu'il s'agit d'explorer « la planète chewing-gum ». C'est à l'occasion de ce thème qu'il y a contact entre filles et garçons, tous sont rentrés dans une motricité non stéréotypée. Cette enseignante développe très peu le registre de la sensibilité, mais à son insu, les thèmes évoqués à la fin de la séance font entrer les élèves dans un registre sensible. Les images données aux élèves pour créer les mouvements sont donc d'une importance capitale pour qu'ils entrent dans un travail vraiment coéducatif.

Ce n'est pas le registre de sociabilité qui produit cette coéducation mais l'objet enseigné.

À l'insu de l'enseignante, c'est par le biais de l'énergie à installer dans le mouvement que les élèves se rencontrent le plus. Quand il s'agit de « planète électrique », les garçons entrent plus facilement dans ce type de mouvement, pour la « planète aquatique » ce sont les filles, « la planète chewing-gum » provoque la rencontre.

Résumé 18

Ouvrir le répertoire des objets enseignés aux élèves est un moyen pour les faire entrer dans des activités coéducatives. En tout cas c'est l'interaction de toutes ces dimensions et les indices laissés aux élèves qui vont induire ou non des pratiques coéducatives. Tant que cette enseignante est restée sur des normes d'espace, de direction, d'orientation, les élèves ont eu tendance à produire des schémas stéréotypés ; par contre dès que l'imaginaire des élèves a fait sens pour tous, ils sont rentrés dans une activité coéducative.

Les contenus enseignés sont-ils alors le produit de ces interactions ? Les choix des contenus sont-ils ciblés en fonction des références, plus ou moins conscientes des enseignant-e-s?

À ce moment de l'analyse, nous percevons que les réponses aux questions de recherche initiales sont complexes. En tout cas, l'impact des croyances et de l'expérience ne semblent plus suffire à comprendre l'activité d'enseignement. D'ailleurs plus que les rôles attribués par les élèves en fonction des indices détectés, il semble que la deuxième hypothèse se précise et nous proposons de la vérifier. Il ne s'agit plus seulement de mettre en relation la « *position de genre* » de l'enseignant-e et les contenus enseignés mais d'y inclure tout le système d'interaction entre « *position de genre* » et référence.

3.2.7. Les objets des communications

3.2.7.1. Les contenus d'enseignement

18 contenus d'enseignement sont extraits des huit leçons. Pour simplifier la lecture, Ils sont abordés par un code simplifié « C » signifiant contenu assorti du chiffre correspondant au contenu concerné. L'annexe VI en donne le détail. Seuls sont évoqués ceux qui ont une signification pour les élèves en terme d'indices. Les figures 18 à 21 représentent l'ensemble des contenus susceptibles d'être incorporés par les élèves et leur degré d'importance en fonction des enseignant-e-s.

Figure 18 : Enseignant A

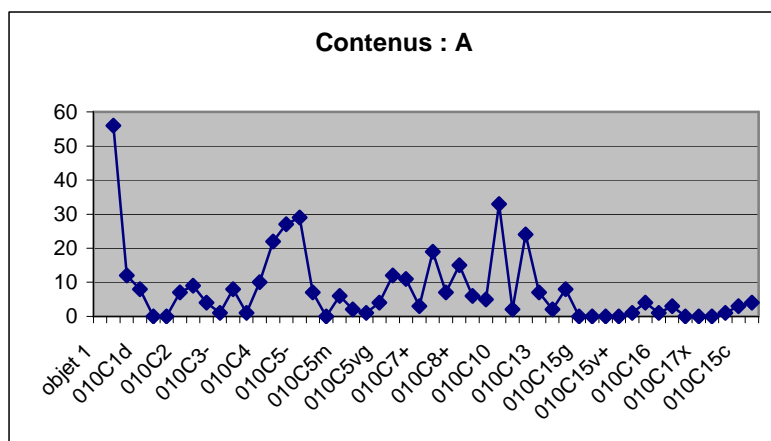


Figure 19 : Enseignant B

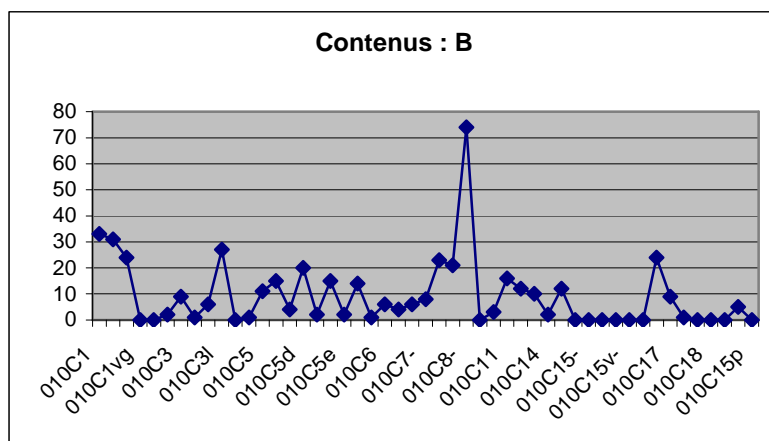


Figure 20 : Enseignant C

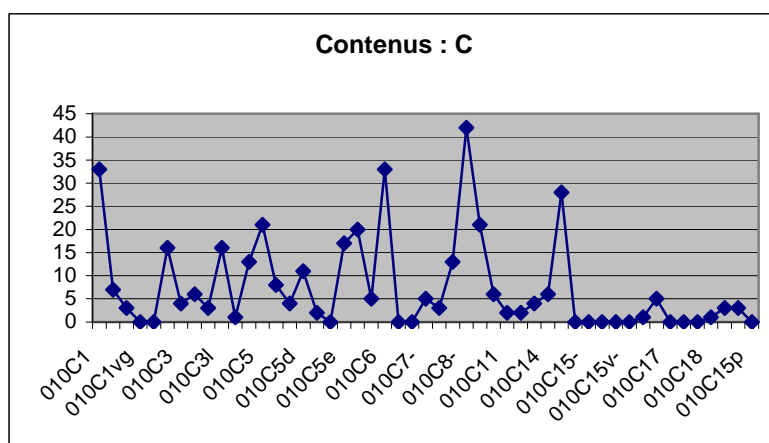
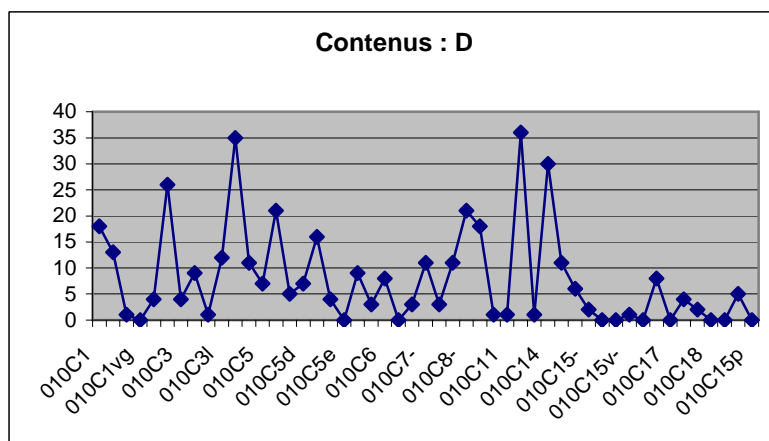


Figure 21 : Enseignant D



Des concordances existent entre ces contenus et les registres de communication.

L'enseignant A, pour qui le registre de l'intelligibilité est prédominant, est celui qui insiste le plus sur les contenus concernant la composition chorégraphique (C1) (Figure 18). On retrouve bien ce qui l'anime : la référence au chorégraphe.

L'enseignant B situant son activité sur le registre de la motricité est celui qui cible le plus les contenus autour du mouvement (C8) (Figure 19).

L'enseignant C favorise les contenus privilégiant la motricité (C8), puis à part égale les contenus intégrant autant la composition chorégraphique (C1) que la concentration (C6), les contenus concernant le rôle de spectateur apparaissent ensuite (C15) (Figure 20). Au point précédent est évoquée la construction de l'activité de l'enseignante à partir d'une sensibilité particulière à des chorégraphes. Ceux-ci privilégient des références de danse en accord aux dimensions qu'elle décide de retenir et qu'elle entend développer chez les élèves : une composition structurée au sens classique, des rôles clairement définis en fonction du sexe, et un rôle de spectateur attentif.

L'enseignant D centre ses contenus essentiellement sur la précision dans les directions (C12) et sur l'espace en relation aux formes géométriques (C3). Viennent ensuite les contenus qui donnent de l'importance aux comptes, au rythme, à la durée (C14) et enfin la relation monde sonore/mouvement (C2) (Figure 21). Le chronomètre est très important, la mesure de la durée du mouvement est constante. Le support sur lequel elle s'appuie pour construire ses contenus, est une activité normée, mesurée, répétée, précisée.

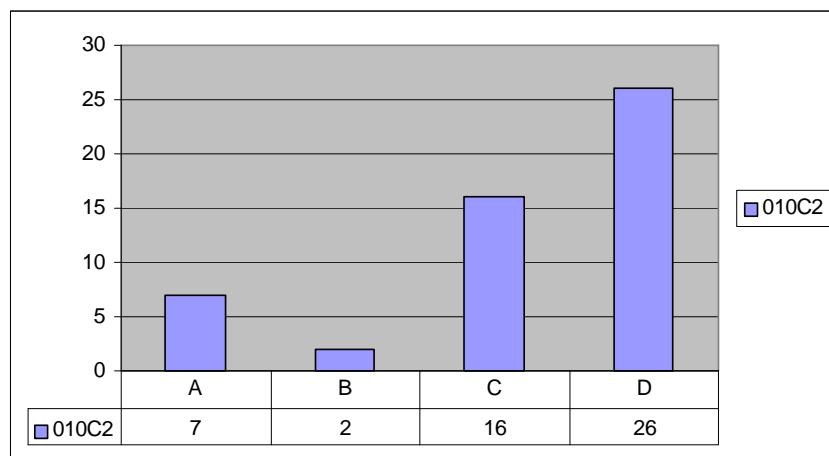
Il s'agit maintenant de donner une répartition chiffrée des contenus afin d'en situer l'importance pour chacun-e des enseignant-e-s.

C1. La composition chorégraphique

Si la composition chorégraphique est un contenu d'enseignement pour les quatre enseignant-e-s, pour A, il prend une dimension importante. Cet enseignant fait appel à sa grille de lecture en tant que danseur de compagnie et de chorégraphe.

C2. Le monde sonore

Figure 22 : le respect du monde sonore



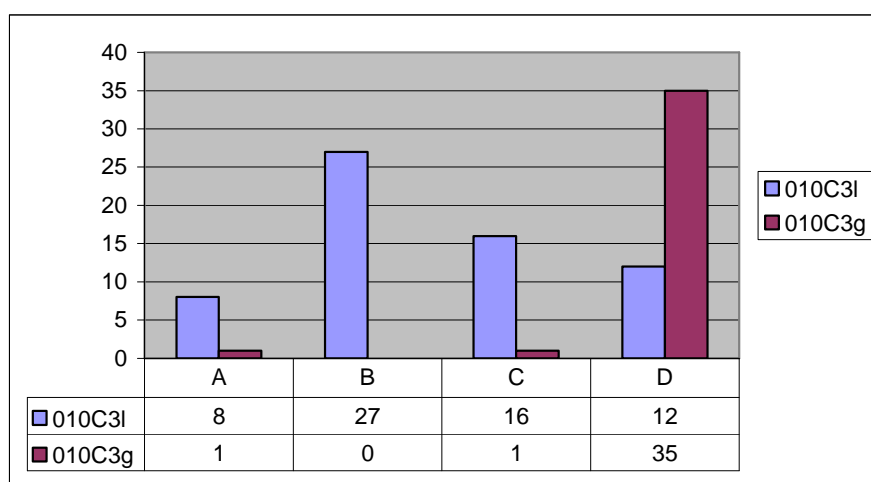
Le respect du monde sonore différencie très nettement les hommes des femmes. L'écart est encore plus grand entre l'enseignant D et les enseignants A et B (Figure 22).

Cependant, les enseignantes ne mettent pas le même sens derrière cet item. Il se caractérise par la correspondance stricte entre la musique et le mouvement pour l'enseignant D, par la correspondance entre la musique et une atmosphère pour l'enseignant C.

Pour l'enseignant A, le monde sonore n'est qu'un fond musical, il est très peu présent chez B.

C3. L'espace

Figure 23 : espace lieu et espace géométrique



L'espace est signifiant et à dimension sexuée pour A et B (Figure 23). Par ailleurs A indique des gestes d'espace périphérique aux garçons, B aux filles. Ceci confirme le sens que donnent les enseignant-e-s aux références mais aussi qu'ils sont agis par elles. Il a d'ailleurs déjà été mentionné la relation entre ces registres et les références.

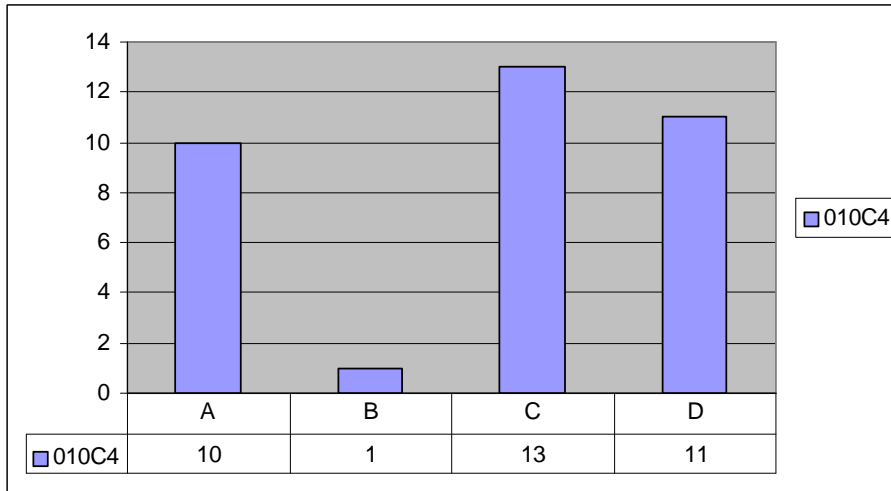
Mais ce qui apparaît nettement c'est le rapport particulier que les novices entretiennent avec l'espace, sans toutefois y donner la même signification.

Résumé 19

L'espace est un contenu pertinent pour les enseignant-e-s novices B et D (Figure 23). Mais alors que l'enseignant D axe ses contenus surtout sur la géométrie des espaces (C3g), l'enseignant B considère l'espace à investir comme un lieu chargé de sens (C3l), différent en fonction du sexe des élèves.

C4. L'énergie

Figure 24 : l'énergie

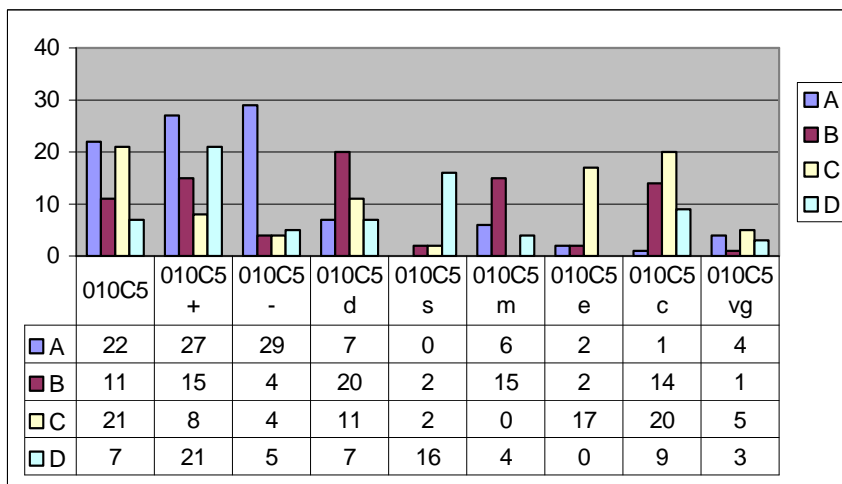


En nous référant aux travaux de Laban, la notion d'énergie est définie par des états de tonicité du corps qui jouent sur les modulations et les ruptures d'intensités. La notion d'énergie donne au geste sa coloration et se caractérise en jouant sur le poids (quantité d'énergie utilisée), le temps (vitesse de l'énergie libérée), l'espace (orientation de la libération de l'énergie), et le flux (écoulement de l'énergie). De ces nuances et des manières de les agencer vont dériver des dynamismes variés.

Le contenu d'enseignement relatif à l'énergie est appréhendé par trois enseignant-e-s sur quatre (Figure 24). Seul B oriente peu les élèves vers les variétés de dynamismes. La recherche de difficulté technique est première, la coloration du mouvement n'est pas explorée.

C5. La relation entre danseurs

Figure 25 : les relations entre danseurs



Les contenus relatifs à la relation entre danseurs existent pour les quatre enseignant-e-s (Figure 25).

Mais l'enseignant A oriente son activité d'enseignement sur la production individuelle de chacun des élèves au sein des groupes de recherche (C5-). Il considère que la production collective se constitue par le choix des élèves « de ce qu'il y a de mieux dans la production de chacun ». Mais comment le groupe peut-il se constituer si l'accent est mis très fortement sur un travail de recherche individuel ? D'ailleurs qui des élèves peut réellement choisir et sur quels critères de connaissance ? Les élèves choisissent-ils somme toute en fonction des attentes perçues de l'enseignant ?

De nouveau, ceci entretient l'idée de références privilégiées par l'enseignant qui sont à l'œuvre dans le fonctionnement de la classe, celles d'un travail de professionnel dans un cadre extra-scolaire. Le support d'un cadre extra-scolaire n'est certes pas un frein à l'avancée de la coéducation, d'ailleurs, le choix d'inciter les élèves à travailler seuls peut être un parti pris didactique. Mais, comment alors imaginer la rencontre au sein des groupes entre des élèves de 6^e si le point de départ de leurs actions est la création individuelle ?

La coéducation est difficile à réaliser dans ce cas.

Par ailleurs, l'enseignant A, n'oriente pas les contenus de manière sexuée si l'on ne prend en considération que ceux exposés à tous lors du passage des consignes. Mais, au moment de l'évaluation des productions des groupes mixtes devant le reste de la classe, ce sont toujours les filles qui sont retenues comme modèle, dans les discours mais aussi dans les faits, elles sont systématiquement placées ou replacées devant les garçons.

Les garçons ont alors à incorporer un modèle féminin.

L'enseignant B hésite à aborder « les relations entre danseurs ». Les propos tels que « ne vous inquiétez pas... déjà que par deux du même sexe je ne suis pas sûr d'y arriver » (L5, 25) masque à peine son inquiétude vis à vis de ce contenu d'enseignement. Ainsi, lorsque ce contenu est abordé, il ne l'est pas de manière à privilégier la coéducation entre sexes. D'ailleurs, lorsque B démontre, il n'entretient des contacts qu'avec les garçons. La gêne qu'il ressent n'est pas en mesure de favoriser les relations entre filles et garçons. Il instaure plutôt la relation avec l'autre par les fondamentaux traditionnels de l'APSA : la relation des danseurs aux spectateurs (C5d) et la reproduction d'un modèle (C5m). Cette dernière n'existe

qu'en début de séance, elle entend préparer l'activité motrice des élèves en se conformant à une « barre » de danse dirigée par un modèle, l'enseignant ou un élève. Pour cet enseignant novice dans l'APSA, la fonction du modèle lui permet d'entrer dans l'APSA de manière rassurante.

Quand l'enseignant D aborde « les relations entre danseurs », à son insu, elle renforce la séparation des filles et des garçons par ses propos. L'usage de « les filles font ça, les garçons font ça » conforte la séparation sexuée des élèves au sein des groupes mixtes (C5s). Les élèves sont désignés d'une manière collective et rattachée à un groupe de sexe. Cette enseignante utilise un discours insistant distinctement sur la place des uns et des autres, il existe toujours une différenciation de ce que doivent apprendre et réaliser filles et garçons.

Dans le cas de D, la relation à l'autre devient un contenu sexué à incorporer. La référence des enseignant-e-s a une influence sur les contenus enseignés.

Résumé 20

Les enseignant-e-s B et D, tous deux novices dans l'APSA, explorent les contenus différemment. D les explore à partir d'une vision normée, mesurée de la danse contemporaine, alors que B les explore à partir d'une vision très contemporaine. Ce qui éloigne ces enseignant-e-s n'est donc pas le manque d'expérience dans l'APSA mais le système d'interactions entre « *position de genre* » et référence qui se révèle au fur et à mesure de l'analyse.

Enfin, lorsque l'enseignant C aborde ce contenu d'enseignement, c'est sous deux formes :

- une première forme en rapport avec les effets à élaborer à plusieurs pour surprendre les spectateurs (C5e), c'est plus comme mode de composition chorégraphique que ce contenu est abordé. La relation entre danseurs est au service du projet artistique ;
- une seconde forme cherche à amener les élèves à se rencontrer par les contacts (C5c).

Cette enseignante n'hésite d'ailleurs pas à démontrer en entrant aussi bien en contact avec les garçons qu'avec les filles. Mais les groupes étant rarement mixtes, ces démonstrations n'ont pas d'effets sur les élèves en termes de coéducation. Quand les groupes

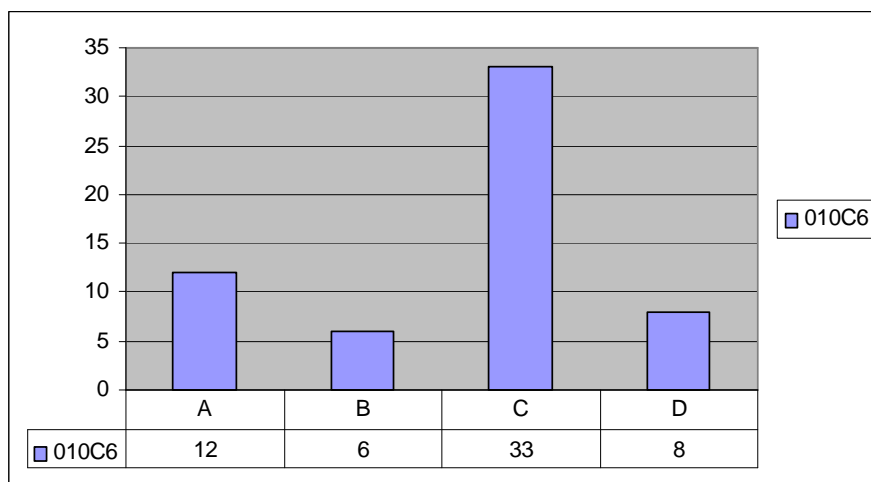
sont mixtes, les contacts demandés aux élèves sont en relation avec la danse qu'elle privilégie : les garçons ont des rôles de porteurs, les filles des rôles de portées.

Résumé 21

Ce contenu d'enseignement semble compliquer encore un peu plus le système d'interactions. Les quatre enseignant-e-s utilisent un système d'interactions mêlant référence et sensibilité « genrée » qui agit très fortement sur ce contenu en particulier. La conséquence étant la séparation des sexes. De plus, le cas de l'enseignant B met clairement en évidence des inquiétudes en matière de rencontre entre les sexes. Dans ce cas, les processus à l'œuvre guidant les modalités de prise en charge de la mixité scolaire font émerger un champ « *psycho-didactique* » qui pilote les contenus.

C6. La concentration

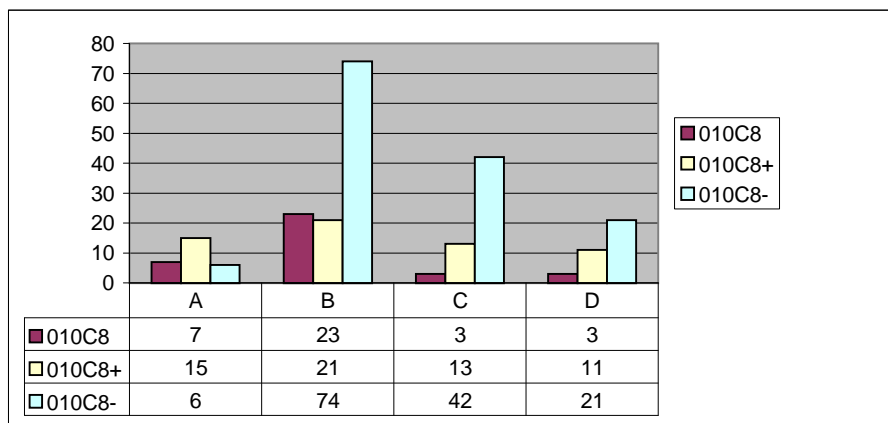
Figure 26 : concentration



Les contenus relatifs à la concentration sont très importants pour les enseignant-e-s expérimenté-e-s (A, C), mais beaucoup plus encore pour C (Figure 26). Cet item fait partie de la logique de l'APSA dans laquelle pour se produire devant un public, il faut être concentré.

C8. Le vocabulaire gestuel

Figure 27 : le vocabulaire gestuel



La figure 27 indique que l'enseignant B s'attarde le plus sur les contenus privilégiant le vocabulaire gestuel (C8), l'enseignant A dans une moindre mesure. Après avoir affiné encore le découpage de ce vocabulaire, c'est toujours l'enseignant B qui recherche le plus le vocabulaire spécifique (C8+). Mais comme son statut de novice ne lui permet pas de mener les élèves vers l'apprentissage d'un vocabulaire pointu (tours, sauts, chutes), il utilise des

moyens détournés (C8-) comme des verbes d'action de plus en plus difficiles, dans le but d'amener les élèves à rechercher la difficulté dans leurs productions.

L'enseignant A ne fait pas du vocabulaire gestuel une priorité. Pourtant la recherche de la difficulté est présente mais elle est d'une autre nature. Les deux enseignants ne donnent pas la même signification au terme de « difficultés ». Alors que pour B, la recherche de difficulté technique est toujours présente, il cherche les moyens de faire acquérir ces difficultés aux élèves, pour A la difficulté est davantage dans la qualité et les précisions du mouvement.

Les valeurs de C concernant l'importance donnée au vocabulaire spécifique sont à rapprocher de celles de l'enseignant A. Par contre, quand A et C utilisent des moyens (C8-) pour amener les élèves vers du vocabulaire spécifique, les valeurs sont supérieures pour C et les moyens utilisés sont différents. Ils sont de l'ordre de la métaphore, l'imaginaire des élèves est interpellé (C) alors que A utilise le mouvement.

La comparaison des valeurs de A et B relatives au vocabulaire spécifique (C8+) indique des valeurs légèrement supérieures pour B et des moyens utilisés différents. Pour B, il s'agit d'amener les élèves à produire du mouvement, pour A de les amener à composer.

Résumé 22

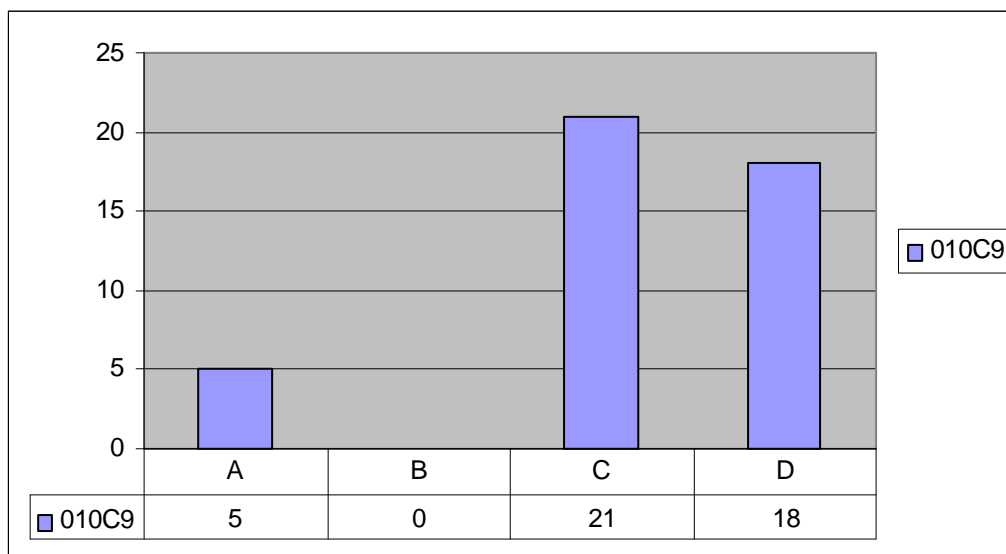
C'est l'expérience qui rapproche les enseignant-e-s A et C mais les moyens diffèrent. Les moyens font appel aux registres préférentiels des enseignant-e-s : le registre de la sensibilité pour C, celui de l'intelligibilité pour A.

Par ailleurs, quand l'enseignant A cherche à ce que les élèves s'approprient du vocabulaire spécifique c'est au service de la composition chorégraphique. Alors que pour B, c'est avant tout la recherche de la difficulté « technique » qui se confirme. De nouveau, il existe une relation entre les registres préférentiels des enseignant-e-s et les contenus : le registre de la motricité (B), celui de l'intelligibilité (A).

Les moyens utilisés par les enseignant-e-s sont les indicateurs de styles d'actions différents. Ces styles mettent en relation leurs attentes, les contenus d'enseignement sur lesquels ils vont s'attarder en fonction des préférences en matière de mouvement dansé, et du sens qu'ils donnent à l'APSA. Ceci sous-entend un système prenant appui sur des références privilégiées.

C9. Les thèmes

Figure 28 : les thèmes, les ambiances, les planètes, les personnages



Les contenus menant à la recherche d'une ambiance poétique ou d'un thème support à développer l'imaginaire des élèves (Figure 28) sont inexistants pour B, effleurés pour A, prépondérants pour les enseignantes.

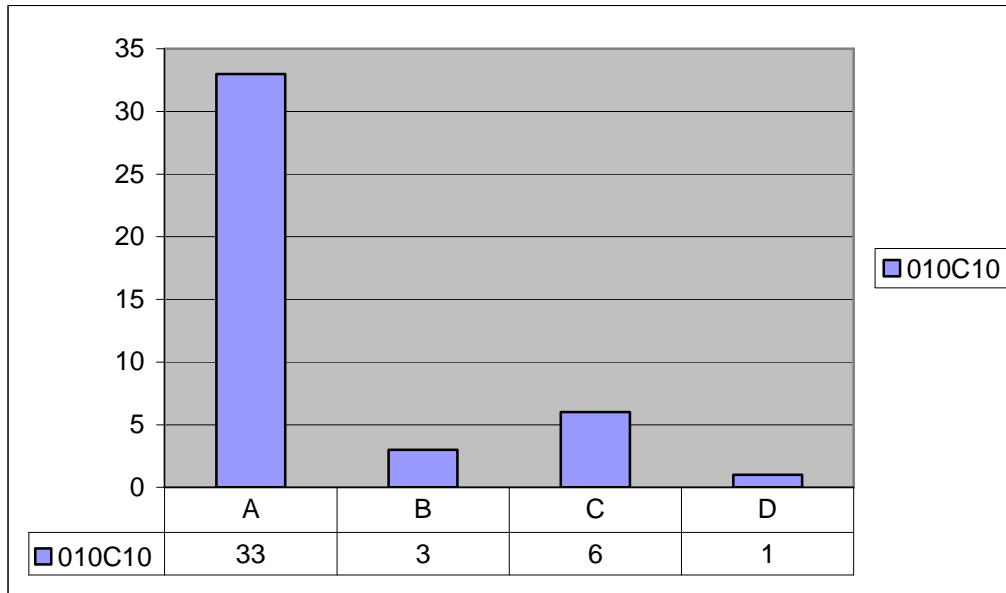
Résumé 23

Sur certains items, le sexe des enseignant-e-s est une variable à prendre en compte en tant qu'indicateur de différenciation des contenus.

Par exemple, en rapprochant ce contenu de celui du monde sonore (Figure 22), nous retrouvons d'une manière proche les valeurs des hommes d'une part et celle des femmes d'autre part.

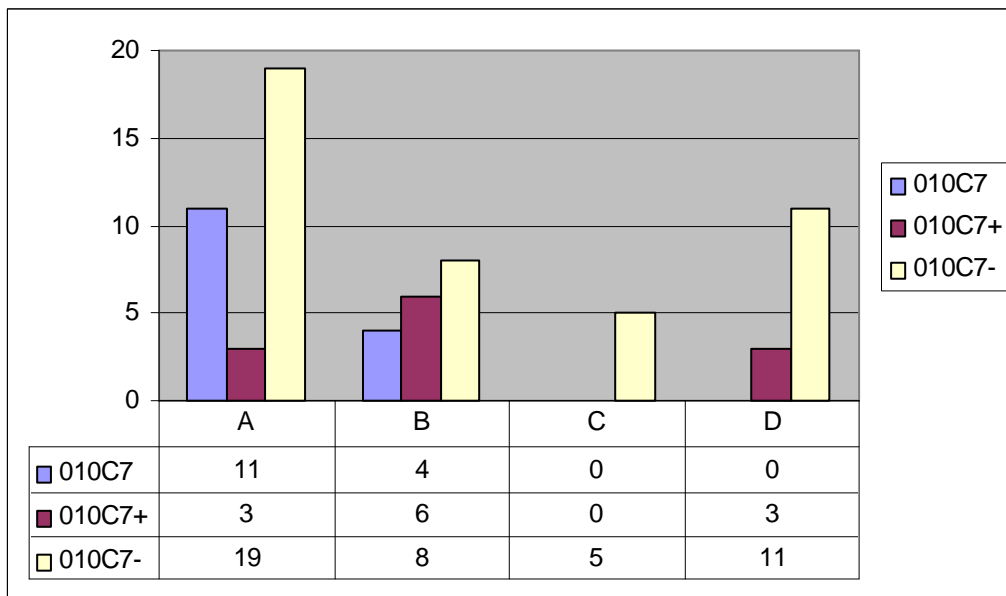
C10. La combinaison des paramètres du mouvement

Figure 29 : la combinaison des paramètres du mouvement



C'est A qui donne une dimension particulière aux paramètres du mouvement. Il oriente en effet ces contenus sur les contrastes de vitesse, d'énergie et d'espace et vers la combinaison de ces paramètres (Figure 29).

Figure 30 : les vitesses



Si l'on isole la vitesse du mouvement (Figure 30) demandé aux élèves, il est clair que le mouvement privilégié de A est lent (C7-). Il se démarque très fortement des trois autres cas.

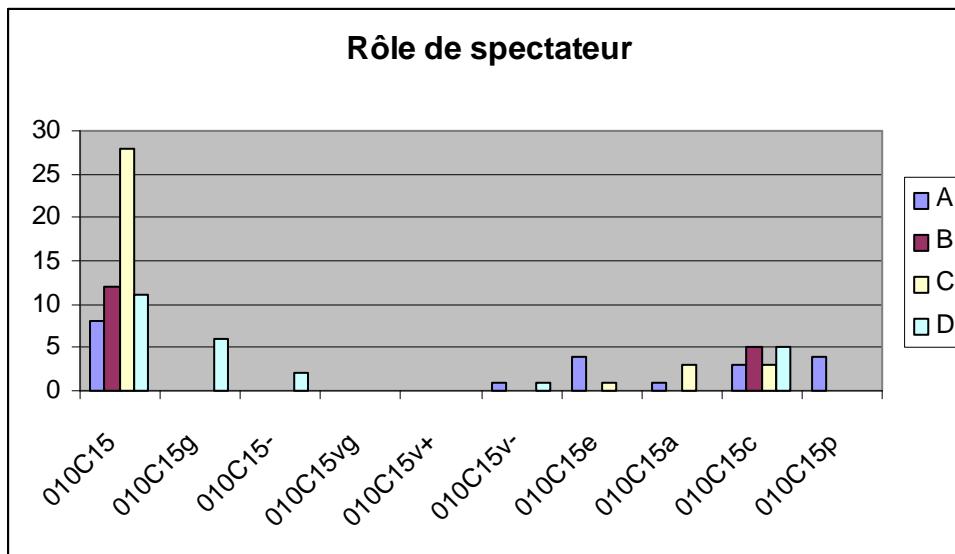
Nous avons déjà mis en évidence que A démontre des mouvements plutôt fluides. La qualité de mouvement des démonstrations de C est également fluide. Par contre, la forme du mouvement de B se caractérise plutôt par la recherche de difficulté et peu en terme de propriétés du mouvement. Quand B privilégie la lenteur du mouvement c'est en relation à la préparation d'un mouvement explosif ou au moyen de freiner un mouvement. En tout cas, il n'est pas à exclure la relation possible entre contenus privilégiant certains paramètres du mouvement et la qualité du mouvement des enseignant-e-s.

Résumé 24

Par les contenus, les élèves ont des indices des attentes de l'enseignant-e confirmées par les démonstrations. Celles-ci vont servir à illustrer les spécificités des mouvements attendus et sont en lien avec les références privilégiées par les enseignant-e-s en matière de mouvement.

C15. Le regard du spectateur

Figure 31 : le regard de spectateur



L'apprentissage du rôle de spectateur (C15) est abordé par les quatre enseignant-e-s, plus particulièrement pour C, spectatrice assidue des spectacles de danse (Figure 31). Mais là encore, derrière ce rôle attendu des élèves, les significations sont différentes.

Il s'agit, pour les novices (B et C) de demander aux élèves de regarder surtout si les consignes sont respectées. Mais alors que B ne donne aucune précision, pour D au contraire il s'agit de demander aux élèves de regarder si la géométrie, les espaces, les directions et orientations demandés (C15g) sont respectés. C'est la seule enseignante qui insiste auprès des élèves sur ce qui n'est pas réalisé (C15-). Le rôle demandé est plus un rôle de juge qui repère les manques qu'un rôle de spectateur attentif à l'appréciation de la production. La référence au code gymnique apparaît de nouveau.

Par contre les enseignant-e-s expérimenté-e-s orientent le regard des élèves : pour C il s'agit de sensibiliser les spectateurs à une ambiance (C15a), pour A de regarder les autres afin que les spectateurs aident les danseurs. A dirige particulièrement le regard des élèves sur les paramètres du mouvement (C15p), en outre la lenteur (C15v-), et les effets de groupe (C15e).

Résumé 25

Même dans le rôle de spectateur donné aux élèves, les références de chacun-e des enseignant-e-s en matière de danse sont à nouveau mises en évidence.

C18. La présence

Enfin, la « présence » est un contenu d'enseignement uniquement pour l'enseignant C. Ses références en tant que spectatrice sont très fortement ancrées.

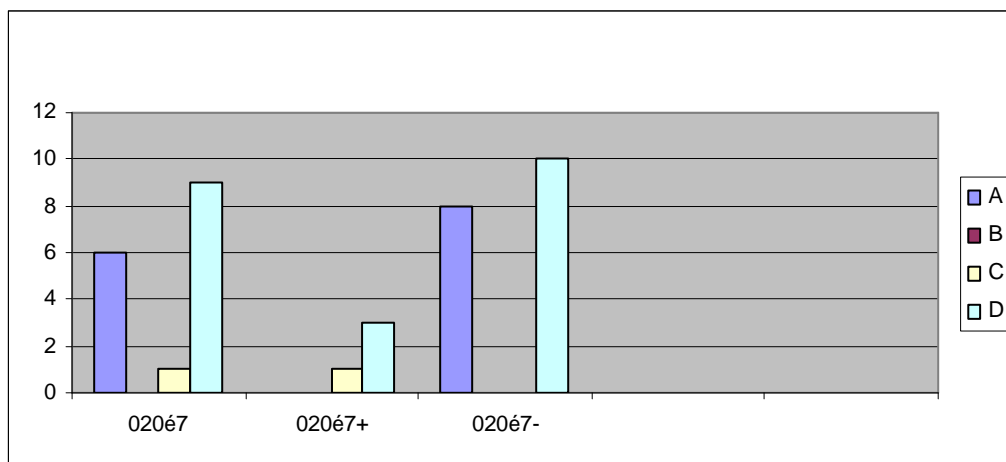
Pour conclure, il est mis en évidence que les contenus enseignés sont en lien direct avec les registres préférentiels des enseignant-e-s. Ils offrent tous deux une grille de lecture intéressante des références des enseignant-e-s en interaction avec leur « *position de genre* ».

3.2.7.2. L'évaluation

Neuf items d'évaluation sont dégagés. L'évaluation est l'objet 2 codé [02] suivi de « é » pour évaluation assorti du chiffre correspondant à l'item d'évaluation concerné.

Ils ne sont pas abordés d'une manière continue parce que cela permet de procéder plus facilement à des mises en relation avec les contenus.

Figure 32 : la justesse du mouvement

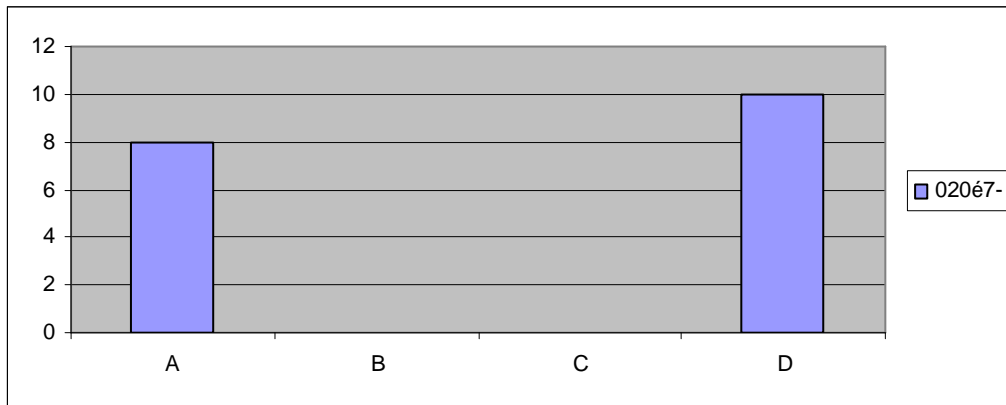


La figure 32 indique l'importance accordée à la justesse du mouvement.

Il est évident que seul l'enseignant B ne donne aucune importance à cet item contrairement à D. Ce n'est pas forcément une préoccupation de novices.

Par contre, si l'on examine la figure 33, A et D se rapprochent par les indications très précises données aux élèves en termes de manques (é7-), même si les significations sont différentes. L'évaluation est un moyen pour D de situer les élèves par rapport à une référence externe (la durée, les directions) alors que pour A il s'agit d'insister auprès des élèves sur la justesse du mouvement. Dans les deux cas, l'évaluation de la production des élèves est en accord avec les contenus enseignés.

Figure 33 : justesse du mouvement (A), précisions des directions (D)



Le privilège de l'expertise (A) lui permet de cibler finement les objets de l'évaluation comme par exemple les paramètres du mouvement (Figure 34) et d'informer les élèves autant sur leurs réussites (é6+) que sur les écarts au mouvement juste (é6-) (Figure 35). Notons cependant que les évaluations négatives sont principalement en direction des garçons.

Figure 34 : les paramètres du mouvement

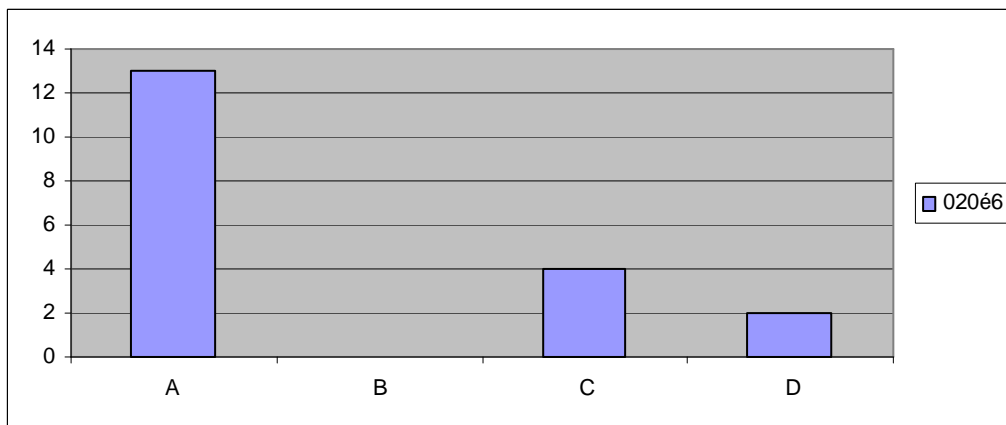


Figure 35 : les évaluations positives et négatives des paramètres

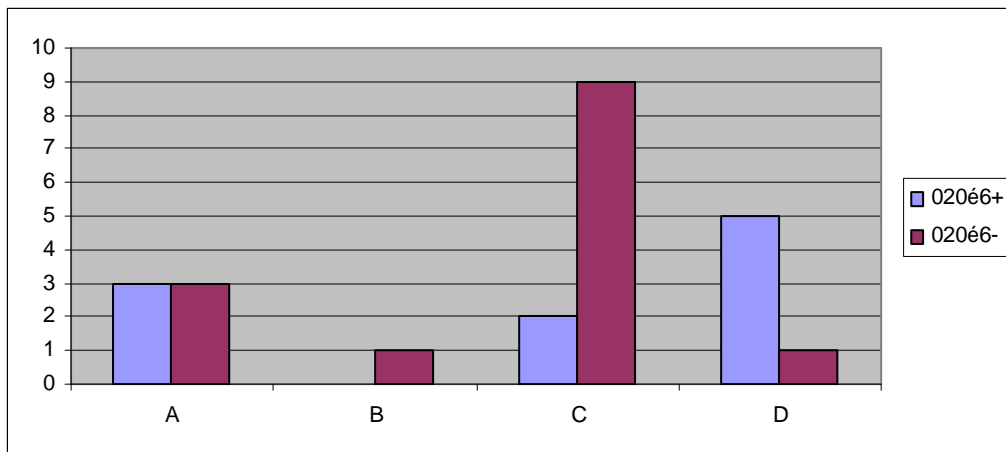
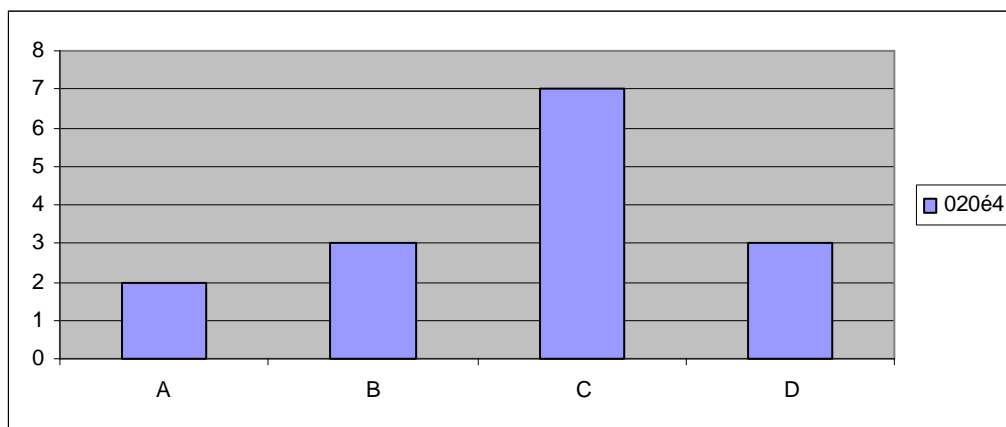


Figure 36 : la relation à l'autre



L'enseignant C se démarque des autres par deux points : en évaluant les paramètres du mouvement, elle indique aux élèves le chemin qu'il leur reste à parcourir (é6-) (Figure 35) pour envisager la fluidité du mouvement, en référence aux mouvements qu'elle privilégie ; en évaluant la relation à l'autre (Figure 36). Par l'évaluation de cet item, est réaffirmé l'objectif de produire des effets (C5e) sur les spectateurs par la relation entre les danseurs (Figure 25). Ce contenu est enseigné et évalué pour servir l'impact de la construction chorégraphique sur les spectateurs.

Résumé 26

Lors des évaluations, les enseignant-e-s expérimenté-e-s (A, C) agissent soit sur les mêmes items qui prennent des orientations différentes, soit sur des items distincts.

C insiste davantage sur la fluidité du mouvement. Les élèves sont situés en fonction des degrés de non-réussite à cet objectif. La référence est extra-scolaire, les élèves sont toujours trop éloignés de cette référence. A par contre situe les élèves par rapport à l'ensemble des paramètres du mouvement (espace, temps, énergie).

La relation à l'autre est enseignée et évaluée dans le but de provoquer des effets chez les spectateurs pour C, alors que A met plutôt l'accent sur la précision du mouvement.

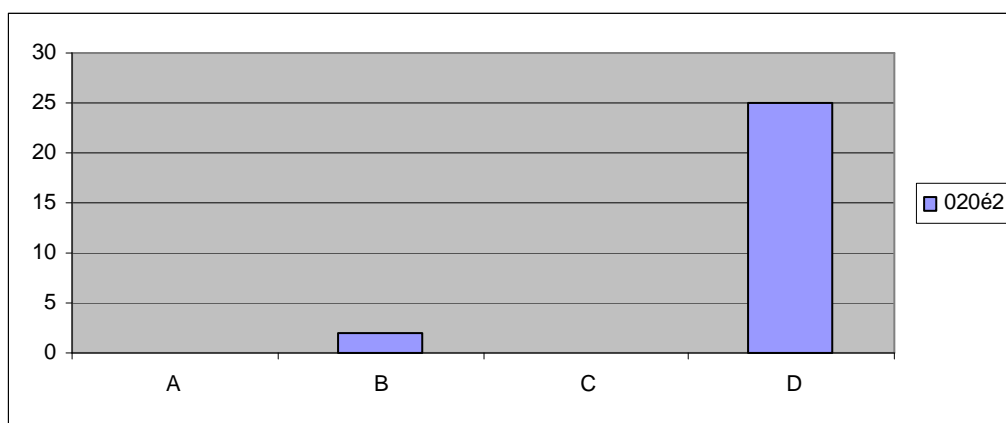
Les précisions ne sont pas une préoccupation pour les enseignant-e-s B et C alors qu'elles le sont pour A et D.

Ce qui les rapproche alors n'est ni le sexe ni l'expérience, ni l'expertise mais plutôt le sens qu'ils donnent à la danse contemporaine.

Il est surprenant que la précision du mouvement ne soit pas une préoccupation fondamentale pour C dont l'entretien a révélé que les spectacles de danse appréciés le sont pour leur académisme. Mais, si cette enseignante ne demande pas de répéter le mouvement pour lui-même, elle insiste beaucoup sur la coloration du mouvement (Figure 24). La qualité du mouvement devient alors prépondérante. Dans ce sens, elle n'est jamais assez exploitée par les élèves, ce qu'indique la figure 35.

L'enseignant D base ses exigences sur un axe principal : la correspondance entre vitesse de la musique et énergies données au mouvement sur ces musiques. Les élèves ont tant à répéter qu'ils obtiennent une évaluation positive (Figure 35). La notion de réussite est associée à celle de la répétition ordonnée d'agencements de mouvements.

Figure 37 : le respect de la durée



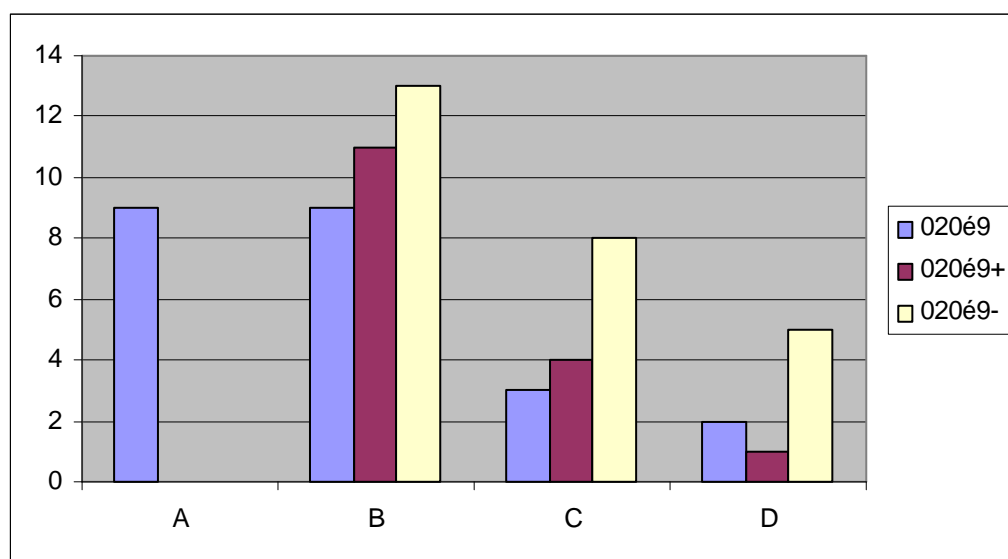
Par ailleurs, la figure 37 montre que l'enseignant D se singularise par l'importance donnée à l'évaluation de la durée de la production. C'est en effet cette enseignante qui donne une place privilégiée aux contenus relatifs au respect de la durée imposée, au respect des comptes et du rythme (Figure 22, C2 ; Figure 21, C14). La référence première est bien une activité mesurée, normée.

Résumé 27

La correspondance entre vitesse de la musique, énergies données aux mouvements sur ces musiques et contrôle de la durée des productions n'intéressent pas l'enseignant B. Les novices n'accordent pas forcément de l'importance à la relation entre ces items.

Il existe une cohérence de l'évaluation avec les contenus enseignés et une cohérence d'ensemble entre les dimensions évaluées et les références privilégiées des enseignant-e-s.

Figure 38 : la motricité



A s'isole des autres enseignant-e-s parce que lorsque la motricité des élèves est évaluée, elle ne l'est qu'en rapport aux paramètres du mouvement (espace, temps, énergie) (Figure 38). Ainsi ses propos indiquent toujours une recherche de qualité de mouvement. Il part de ce que réalisent les élèves et cherche à améliorer cette qualité. Par exemple dans « saute plus loin », ce n'est pas la longueur du saut qui est recherchée mais l'énergie à utiliser et l'implication de tout le corps pour agrandir l'espace du saut. C'est ce sur quoi il insiste lors de ses démonstrations.

Les enseignant-e-s B, C, D renseignent les élèves davantage sur ce qu'ils ne parviennent pas à réaliser en terme de motricité (é9-). C'est surtout le cas pour l'enseignant B qui désire que les garçons en priorité, progressent du point de vue des difficultés motrices. Lorsque la motricité est évaluée par les enseignant-e-s B, C, D, elle l'est plus du point de vue du résultat des apprentissages moteurs et encourage les élèves plutôt à se comparer qu'à se coéduquer.

Par contre l'expertise de A incite plutôt les élèves à « sentir » le mouvement, l'axe sensible est privilégié. Mais alors, est-ce vraiment le seul fait de l'expertise ? Pourquoi n'apparaissent jamais dans le discours adressé aux élèves, d'autres dimensions qui apparaissent pourtant dans la grille d'évaluation prévue ?

Résumé 28

Les pratiques spontanées oublient apparemment ce qu'il est prévu d'évaluer. L'enseignant utilise un système de connaissances qui renvoie à ce qu'il privilégie d'emblée, sans en avoir conscience.

Par ailleurs, la mémoire des élèves est très importante pour A et D. Pour D qui insiste beaucoup sur les répétitions, la mémoire des élèves est primordiale.

Par contre pour A, c'est certainement un moyen de justifier l'emploi des filles comme modèle puisque l'entretien révèle qu'il doute de la mémoire des garçons dans cette APSA. Les croyances sont à l'oeuvre et ont des répercussions sur l'évaluation. C'est certainement ce qui l'a conduit à instaurer une évaluation « sanction » (é8.) envers les garçons. Nous lui attribuons ce qualificatif parce que quelle que soit la raison de l'intervention de l'enseignante, elle a une répercussion sur la note.

L'évaluation « sanction » est utilisée uniquement en direction des filles pour B, des garçons pour A.

Les items évalués ont des incidences sur la coéducation des élèves.

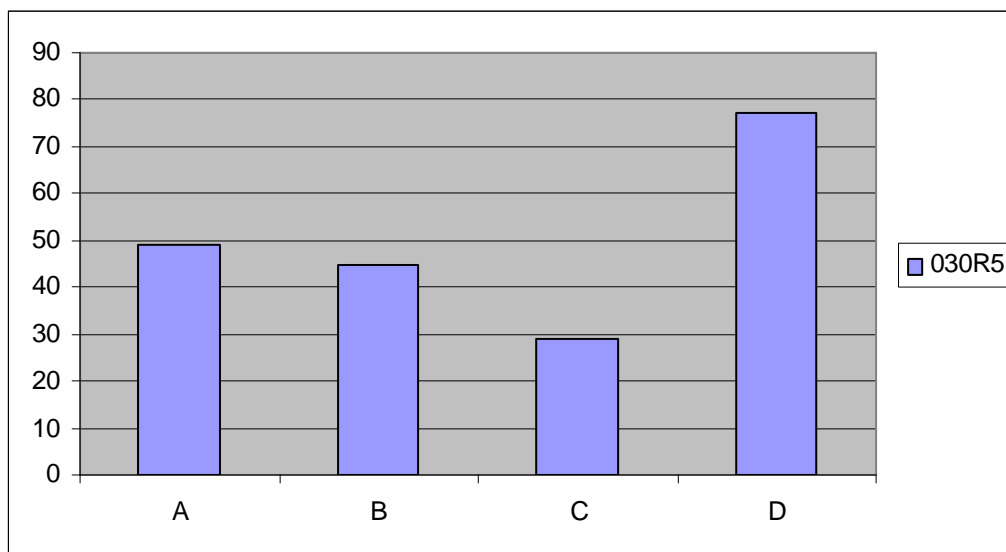
En effet, l'enseignant A évalue peu la relation à l'autre. Les contenus enseignés en relation à cet item sont davantage dirigés vers la production individuelle de chacun-e des élèves constituant les groupes. Nous y voyons en partie une explication de la séparation des élèves, peu de concertation entre eux et des conflits aboutissant à un désir très fort de changer de groupe. L'enseignant gère alors ces incidents par une évaluation « sanction » notamment en direction des garçons.

3.2.7.3. La relation à l'autre : indicateur d'incidents

Le troisième axe des objets de communication aux élèves concerne les incidents en lien à la relation à l'autre.

Ni les contenus enseignés au sujet de la relation entre danseurs (Figure 25), ni les évaluations de la part de A, B, D au sujet de « l'écoute » entre partenaires (Figure 36) ne peuvent aider les élèves à se coéduquer. Il n'est donc pas surprenant que ce sont pour ces mêmes enseignant-e-s qu'il est relevé le plus d'incidents (030R5) (Figure 39).

Figure 39 : la relation à l'autre. Indicateur d'incidents



Ces incidents (Figure 39) sont dus, en partie, à la mésentente des élèves dans les groupes mais ces incidents sont décryptés à d'autres occasions notamment en rapport aux conduites des enseignant-e-s sur certains points :

- quand l'enseignant-e force la relation à l'autre ;
- lors d'attitudes particulières ;
- lors de certaines consignes ;
- lors de certains contenus ;
- par comparaison d'un groupe sexué à l'autre ;
- quand les contenus, concernant la relation à l'autre, sont exprimés en direction d'élèves asexués ;
- quand l'évaluation ne prend pas en compte cette dimension.

L'activité des enseignant-e-s induit, sur certains points, une séparation des élèves.

Par ailleurs, la figure 39 indique que C rencontre moins les problèmes relationnels entre élèves. Nous y voyons deux raisons :

- l'enseignante donne beaucoup d'importance à l'évaluation de « l'écoute » (Figure 36) entre élèves, cet item fait partie des contenus d'enseignement ;
- la mixité n'a pas été imposée au sein des groupes.

Le contenu d'enseignement relatif à « la relation entre danseurs » et son évaluation sont des critères déterminants dans une visée de coéducation.

D'ailleurs, la figure 39 indique des valeurs proches de A et B. L'enseignant A a négocié la mixité avec les élèves, presque tous les groupes sont mixtes, l'enseignant B ne l'a pas imposé, presque tous les groupes sont démixés.

Résumé 29

Par conséquent, la mixité au sein des groupes n'est ni garante ni discriminante pour atteindre une finalité coéducative. Trois conditions semblent incontournables :

la réflexion approfondie sur les contenus, notamment celui de « l'écoute entre les danseurs », et la manière de les mettre en scène ; les regroupements des élèves au sein des groupes de recherche ; l'évaluation de l'item « relations entre danseurs ».

3.2.7.4. Conclusion

Pour conclure cette section relative aux objets des communications, le thème de l'évaluation est repris parce qu'il est révélateur des pratiques enseignantes. Il est assujéti à un système de références en accord avec les croyances des enseignant-e-s vis à vis de cette APSA. En effet, ce qui interpelle au fur et à mesure de l'analyse, ce sont les points sur lesquels les enseignant-e-s mettent l'accent lors des évaluations de la production des élèves, non pas dans le cadre de l'évaluation sommative, mais lors des pratiques réelles, spontanées. Celles-ci sont soit éloignées de ce qu'ils déclarent et prévoient d'évaluer, soit leurs interventions ne ciblent qu'un axe préférentiel de l'évaluation prévue. Seule l'enseignant D semble être en cohérence avec les items de l'évaluation sommative lors de ses interventions.

Prenons l'exemple de l'item motricité (Figure 38). En reprenant les valeurs des enseignants A et B, ils ont en première lecture des valeurs identiques, mais B de manière plus précise en terme de réussite (codé +) ou d'échec (codé -). Dans l'évaluation prévue, A accorde de l'importance à la « lisibilité » du mouvement, signifiant « continuité » de la danse, ainsi qu'à la précision des modules dans le temps, l'espace et l'énergie. B place cet item sous la rubrique « qualité et originalité des déplacements », dans laquelle figurent les sauts, les portés, les courses, les chutes.

C accorde aussi de l'importance à cet item mais beaucoup plus en terme d'échec que de réussite, cela correspond à « l'amplitude des mouvements, la recherche de formes nettes ».

C'est D qui exploite le moins cet item et quand elle l'exploite c'est aussi plus en terme de manques, cela correspond à la rubrique « vocabulaire technique ».

Ainsi la rubrique et le sens donnés à l'évaluation de la motricité impliquent un système d'attentes que les élèves vont incorporer pour être en adéquation avec elles. C'est pourquoi, les élèves vont saisir que même si l'enseignant attend d'eux qu'ils « occupent l'espace,

mettent des effets dans leur chorégraphie, que le monde sonore soit adapté et au service des effets » (B), c'est d'abord le critère « qualité et originalité des déplacements » qui est attendu. Ceci est dû aux interventions récurrentes de l'enseignant sur le sujet, à la teneur de ses démonstrations, à ses commentaires lors de la production des élèves. Ceux-ci sont systématiquement confrontés à l'importance de ce critère d'évaluation.

En résumé l'enseignant expert donne des indications précises aux élèves sur leur motricité, seulement si celle-ci est associée aux contrastes entre les paramètres du mouvement. L'enseignant B s'efforce de raisonner en terme de réussite ou de non-réussite d'une chute, d'un saut. C insiste sur la maîtrise des énergies du mouvement, D renvoie plutôt les élèves aux manques en rapport aux consignes données au mouvement dansé (un tour, deux tours). Est-ce le fait des élèves ? Pourquoi l'enseignant expert n'insiste pas sur d'autres dimensions de la motricité ?

Les élèves des quatre classes sont évidemment différents mais cela ne suffit pas à expliquer le fait que les enseignant-e-s ne se focalisent pas sur les mêmes points. Bien sûr, l'APSA danse est elle-même plurielle, même si l'objet de recherche n'a pris en compte que la danse contemporaine, ces pratiques sont très hétéroclites. Le style d'action des enseignant-e-s diverge de manière très forte surtout lorsqu'il s'agit de renseigner de manière pragmatique la motricité des élèves, qui pourtant, est susceptible de rassembler les quatre enseignant-e-s. Les croyances des enseignant-e-s, mises à jour lors des entretiens, sont-elles uniquement à l'origine de ces axes différents ?

Résumé 30

À cette étape de l'analyse, est mis en évidence un faisceau de relations influençant les attitudes des enseignant-e-s, les contenus enseignés et l'évaluation. Effectivement s'attarder sur la précision des directions ou la durée d'une séquence chorégraphique (D), sur la précision des paramètres (A) leur qualité (C) la technique de tours, de sauts, de chutes à maîtriser (B) renvoie à des références différentes. La « *position de genre* » des enseignant-e-s est en interaction forte avec les références culturelles privilégiées dans leur enseignement. Ils n'ont d'ailleurs pas toujours conscience de ces références. Ceci agit comme un système qui a une influence réelle sur ce que les élèves vont saisir des attentes de l'enseignant-e-s en terme d'indices de féminité et de masculinité.

Pour affiner encore l'analyse, certaines mises en relation retiennent notre attention parce qu'elles semblent révélatrices des attentes des enseignant-e-s. Seule une analyse fine permet de percevoir ces indices notamment : la relation entre les contenus d'enseignement visés et les formes de communication retenues par les enseignant-e-s en fonction du sexe des élèves et/ou du groupe d'élèves.

3.2.8. Des mises en relation possibles : contenu, regard, direction des communications

Les analyses qui suivent sont effectuées par leçon afin de repérer éventuellement des différences en fonction des contenus enseignés dans chacune d'elle. Les calculs sont réalisés à l'aide de tableaux croisés dynamiques sous Excel. Les valeurs retenues prennent en considération les trois items : les contenus, les communications sous forme de regards et la direction des communications.

La question est alors de savoir si des formes de communication non verbales peuvent être dispensées aux élèves de manière à faciliter leur compréhension de ce qu'ils ont à apprendre. Dans un premier temps, l'attention est portée sur les regards adressés aux uns et aux autres au sujet de contenus particuliers. Peuvent-ils être des indices de féminité ou de masculinité pour les élèves ?

3.2.8.1. Le cas de l'enseignant A

Lors de la première leçon, les communications par les regards sont presque exclusivement dirigées vers les filles. Elles reçoivent des communications sous cette forme sur des contenus préférentiels : « la relation entre danseurs, la composition et le rôle de spectateur ». Une seule valeur, concernant le rôle de spectateur, est communiquée sous cette forme aux garçons alors que le discours est censé s'adresser à toute la classe. Néanmoins, lorsque ce rôle s'adresse plus particulièrement aux filles, il est assorti de beaucoup plus de précisions. Il leur est demandé de repérer si les élèves observés utilisent les contrastes du point de vue des paramètres du mouvement. Même lorsque l'enseignant s'adresse aux groupes mixtes, il communique sous cette forme beaucoup plus avec les filles.

Le regard est un moyen supplémentaire d'adresser, à un groupe de sexe particulier, les attentes de l'enseignant vis à vis de certains contenus. Ceux-ci deviennent alors sexués.

Les résultats de la deuxième leçon indiquent que l'on retrouve cette forme de communication toujours nettement en faveur des filles sur davantage de contenus d'enseignement. Il s'agit des items « modes de composition, combinaison des paramètres du

mouvement, rôle de spectateur, espace, ambiance, vitesse, relation entre danseurs ». À tout moment, même lorsque la classe est rassemblée, et même si le discours cible un groupe mixte en particulier, les regards s'adressent principalement aux filles. Il répond aux questions des garçons sans forcément les regarder.

Il existe un deuxième langage ciblé plutôt en direction des filles.

Les valeurs les plus marquantes des communications sous cette forme aux deux sexes sont celles relatives au contenu « relations entre danseurs » et celui de « l'ambiance, du thème ».

Mais ces deux items appellent des remarques. En effet, le contenu relatif à « l'ambiance, le thème » est appréhendé sous forme de regards envers filles et garçons. Il n'y a pas de différence sur ce contenu par cette forme de communication. Ici ce deuxième langage sert à compléter la communication verbale et sert de renfort à la compréhension de ce qui doit être appris par tous les élèves. Par contre, le contenu relatif à « la relation à l'autre » est exprimé par des regards adressés davantage aux garçons. L'enseignant A utilise cette manière de communiquer certainement parce qu'il se rend compte que sur ce contenu en particulier sa forme de pratique ne permet pas aux élèves de se rencontrer. Il entrevoit la possibilité que les garçons, parce qu'ils sont « ni autonomes, ni motivés » peuvent ne pas comprendre la forme de pratique proposée. Les filles, plus « autonomes » ou plus « préparées » à cette APSA, n'ont pas besoin de ce renfort. Les croyances sont alors très actives. Par contre, en terme de contenu privilégiant « la relation à l'autre de manière collective », c'est-à-dire lorsque les groupes ont à travailler vraiment ensemble, les regards sont toujours adressés aux filles. De nouveau, lorsqu'elles partagent leur espace de travail avec les garçons, elles en sont la référence. Des indices très fins, comme les regards, suffisent à constituer des messages implicites adressés aux uns et aux autres. En tout cas, l'autonomie des filles, présumée et encouragée par l'enseignant dans cette APSA, corrobore les résultats de Forest (1992). Par contre nous n'accréditons pas entièrement sa thèse concernant l'encouragement des enseignant-e-s à l'autonomie des garçons. Nos résultats montrent plutôt, que le comportement des élèves est influencé, en tout cas dans cette APSA dans le cadre de l'EPS, par ce qu'ils perçoivent des attentes de l'enseignant.

Résumé 31

Cette forme de communication est sexuée sur certains contenus. Les filles assimilent qu'elles ont à créer et construire une chorégraphie ensemble et assurer une cohésion au groupe, alors que les garçons retiennent qu'ils doivent insister d'abord sur la réalisation d'une production individuelle pour la mettre ensuite au service du groupe. Les rôles sont différents et distribués subrepticement. Ils entretiennent les rôles de sexe attribués communément aux filles et aux garçons en danse en EPS (Faure et Garcia, 2003 c). Les garçons ont besoin de mouvement, les filles composent une chorégraphie.

Certains contenus rendent encore plus sensibles cette différenciation des rôles. Les contenus censés assurer la rencontre motrice avec l'autre au sein des groupes, sont non seulement détournés de manière fine, sans que l'enseignant en ait conscience, mais aussi sont certainement ceux qui peuvent être les plus discriminants en termes de rôles sexués. Une véritable réflexion est à mener sur les contenus, les regroupements des élèves et les formes de communication.

Est alors activé un système complexe d'interactions entre « *position de genre* », croyances et références culturelles mobilisées par les enseignant-e-s, sans qu'ils en aient d'ailleurs toujours conscience. C'est ce système qui constitue le réel de l'activité. Il a des répercussions sur ce que les élèves décodent comme des indices de féminité et de masculinité, qui devient attrait pour les uns, rejet pour les autres. Ce qui n'encourage pas la coéducation.

3.2.8.2. Le cas de l'enseignant B

Dans les deux leçons, une insistance particulière est portée sur le contenu « vocabulaire gestuel ». La forme de communication par le regard permet à l'enseignant d'insister sur l'intégration de certains contenus.

Dans la première leçon, cette forme de communication est exclusivement envers les filles lorsqu'il s'agit des contenus relatifs « au rôle de spectateur » alors que le discours est censé s'adresser à toute la classe. D'ailleurs, l'enseignant sépare nettement les regards adressés aux garçons au sujet de la vitesse, alors que « la lenteur du mouvement » n'est abordée qu'en regardant les filles. Par contre, lorsqu'il aborde le contenu relatif « au vocabulaire gestuel » les regards sont adressés à tous. L'atteinte d'un vocabulaire spécifique est ce qui anime l'enseignant, les contenus ne sont pas différents mais pensés en rapport aux références masculines. Le « modèle » à suivre est unique, ce n'est pas le contenu choisi qui va être déterminant dans ce que vont retenir les élèves mais le modèle de référence.

Lorsque l'enseignant communique à la classe au sujet de « la relation entre danseurs », celle-ci n'est abordée qu'en rapport à la présentation aux spectateurs. Cette fois, les regards sont appuyés envers les garçons. Certainement parce que l'enseignant perçoit que ceux-ci préfèrent danser pour eux et éprouvent des difficultés à organiser leur production pour un public.

Pour la deuxième leçon, alors que le discours au sujet du « vocabulaire gestuel » s'adresse à toute la classe, les regards sont dirigés vers les garçons dès que les exigences s'élèvent. Par contre, le regard en direction des filles est régulier dès qu'il s'agit d'aborder les contenus concernant « la composition incluant des déplacements », « les improvisations », « l'espace » comme lieu à investiguer. Les regards confirment la perception de l'enseignant au sujet des difficultés qu'elles rencontrent : les déplacements, l'espace occupé, la crainte de produire des improvisations et de se produire devant un public. Ce deuxième langage n'est qu'un moyen pour insister sur ce qu'attend l'enseignant, en lien avec un modèle de motricité exclusivement « masculine » de la danse. Les filles ont à se conformer à ce modèle. L'avancée du temps didactique au cours des deux leçons indique que les attitudes de l'enseignant se confirment au cours du temps.

Résumé 32

Les contenus qui n'étaient pas sexués au départ le deviennent au cours du temps par la force de la référence de l'enseignant. Il confine les filles dans un rôle de spectatrices des garçons. Il les conforte dans un rôle qu'elles s'accaparent puisqu'elles n'entrent pas vraiment dans l'APSA, la lenteur du mouvement leur est destinée. Les indices implicites ne sont pas différents des messages explicites mais ils les consolident.

3.2.8.3. Le cas de l'enseignant C

La particularité de l'enseignant C est de diviser la classe en deux groupes mixtes lors de la première leçon. Les contenus sont différents en fonction des leçons, sauf celui relatif au « vocabulaire gestuel ».

Dans la première leçon, lorsque l'enseignante communique aux groupes mixtes sur les moyens de produire du vocabulaire gestuel, les regards s'adressent autant aux filles qu'aux garçons. Par contre, le regard est spécifiquement dirigé vers les filles lorsqu'elle aborde les contenus relatifs : à la « composition », au « monde sonore », à « l'ambiance, le thème », au « rôle de spectateur ». Seul le contenu concernant « la relation aux danseurs » fait l'objet de regards vers les garçons. Comme si elle prévoyait que ce contenu était difficile à incorporer pour eux.

Lorsqu'elle s'adresse à la classe, son regard est essentiellement dirigé vers les filles lorsqu'elle aborde les contenus suivants : « le rôle de spectateur », « la relation entre danseurs ».

En deuxième leçon par contre, sur cet item les regards sont tournés essentiellement vers les filles. Lors des consignes données à la classe, dès qu'il s'agit de contenus concernant « le vocabulaire gestuel spécifique » plus « technique », les regards sont nettement en direction des garçons.

En fonction des leçons, les messages implicites ont des destinataires différents, sauf sur certains contenus qui ciblent spécifiquement un sexe.

La répartition des rôles se fait aussi sur ce mode de communication, il agit comme un renfort des attentes de l'enseignante.

Dans les deux leçons, elle insiste beaucoup sur la présentation aux spectateurs, les regards sont alors appuyés vers les filles. C'est l'enseignante qui insiste le plus sur cet aspect. Elle est en accord avec les références citées lors de l'entretien au sujet des « belles formes » qu'elle attend des élèves. Les belles formes semblent être l'apanage des filles. Les croyances fonctionnent à tous les moments du temps didactique. Est de nouveau activé un système d'interactions entre « position de genre » et référence.

Résumé 33

Les regards confirment les stéréotypes déjà à l'oeuvre dans les rôles sexués attribués aux élèves. Pour les filles, il est fondamental qu'elles s'approprient la relation à la musique, la composition de la chorégraphie, l'ambiance à créer. Pour les garçons, la relation à l'autre est à approfondir. Le vocabulaire gestuel est simplifié pour les filles en deuxième leçon, alors qu'il doit être difficile pour les garçons.

Les indices non verbaux ne font que confirmer les attentes de l'enseignante.

3.2.8.4. Le cas de l'enseignant D

C'est la seule enseignante pour qui les contenus divergent dans leur totalité d'une séance à l'autre. Pour des raisons internes à l'établissement (sortie de classe) la deuxième leçon a été effectuée et filmée quinze jours après la première. Par conséquent, l'enseignante a eu beaucoup de temps pour réfléchir et réorienter les contenus de la deuxième leçon. Ce qui constitue certainement un biais dont nous sommes consciente. Pour cette raison, la première semble plus révélatrice au sujet des contenus enseignés. C'est d'ailleurs ce qu'elle a admis lors de l'auto-confrontation. Cependant nous ne pouvons imaginer qu'elle peut aussi infléchir sur les modes de communication que sont les regards adressés aux élèves.

Dans la première leçon, les regards sont nettement orientés vers les filles surtout dès qu'il s'agit des moyens utilisés en vue d'obtenir du « vocabulaire gestuel » mais aussi lorsqu'il s'agit d'orienter les contenus vers les « précisions » du mouvement et « l'originalité ». Ce phénomène est récurrent quelles que soient les modalités de groupement des élèves (classe ou groupes). Les regards orientés vers les garçons sont rares. La manière de communiquer sous cette forme semble être réservée aux filles.

Lors des communications dans les groupes mixtes, la deuxième leçon indique autant de regards vers les filles que vers les garçons s'agissant des contenus relatifs au « vocabulaire gestuel » et ceux relatifs à « l'ambiance, le thème ». Par contre lors de ses communications relatives aux contenus concernant « la composition » elle regarde les garçons, comme si elle désirait insister sur le cadrage de la composition dans un espace fermé et orienté. Quand elle aborde « la relation à l'autre » son regard est orienté uniquement vers les filles. Les communications différenciées ont pour origine des contenus sexués. Les regards en fonction du sexe des élèves et des contenus sont peut-être dus à la personnalité des élèves. Cette interprétation n'est pas à exclure. En tout cas, les regards agissent pour consolider les aptitudes présumées des élèves en fonction de leur sexe.

Résumé 34

<p>Cette manière de communiquer est surtout en direction des filles, en particulier comme moyen supplémentaire d'exprimer les attentes de l'enseignante au sujet des précisions, de l'originalité des mouvements et de la relation à l'autre. Cette forme de communication est utilisée aussi envers les garçons sur d'autres items comme la composition de la chorégraphie.</p>

3.2.9. Les limites des mises en relation

Ces mises en relation ne sont que des points permettant l'avancée de la réflexion. Mais il est impossible de comparer en même temps la passation des consignes sur les mêmes contenus pour tous les groupes et observer les formes des communications dirigées vers les filles et les garçons de ces groupes. Par ailleurs, un des points qui freine les interprétations est le choix de regroupements des élèves par les enseignant-e-s. Ces regroupements sont même parfois différents en fonction des leçons, c'est le cas de l'enseignant C.

Enfin, les relations mises à jour ne sont qu'un reflet de ce que peuvent signifier, pour les élèves, les relations entre contenus, groupements des élèves et formes de communication. Cependant, elles envisagent des liens possibles entre les contenus des enseignant-e-s et les formes non verbales de leurs communications. Pour certains, ces formes non verbales consolident le sens des communications verbales, c'est le cas des enseignant-e-s B et C. Parfois même elles accentuent les rôles sexués, c'est le cas pour les enseignantes (C et D). Quelquefois ces formes non verbales contredisent les formes verbales ainsi que les déclarations (A). En effet, la forme non verbale employée par A est différente des contenus qu'il entend dispenser à tous.

Résumé 35

La réalité de la référence n'émerge qu'à travers toutes les formes de communication. Seule une analyse fine incluant ces formes de communications peut conduire au réel de l'activité. En tout cas, c'est ce réel que vont percevoir et interpréter les élèves. Dans cette recherche qui vise à décrire et comprendre les processus à l'œuvre dans les modalités de prise en charge de la mixité scolaire et ces effets sur la coéducation, nous avons décrit les indices possibles, parmi les plus pertinents, que les élèves sont en mesure de décoder. La mise en relation de certains de ces indices agit comme un faisceau de relations constituant un fil conducteur de ce qu'ont réellement à apprendre les élèves.

3.2.10. Remarques

Dans le tableau ci-dessous les principaux résultats de l'analyse vidéo sont consignés.

L'ordre d'apparition des résultats dans la catégorie est exposé en fonction de leur importance. Par exemple, A s'adresse d'abord à la classe puis aux groupes de garçons et enfin à certaines filles. Cet ordre est valable quelle que soit la catégorie. Le signe +, -, = signifie le degré d'importance de certains résultats. Nous surlignons en gras et italique quand ce résultat n'apparaît qu'avec l'un-e des enseignant-e-s. Sont ensuite associées des couleurs lorsque les résultats sont soit identiques, par exemple C et D emploient les métaphores ; soit à l'opposé,

par exemple A et B se distinguent par la qualité du mouvement. Enfin les couleurs permettent de regrouper les résultats par sexe, (rouge pour les hommes, vert pour les femmes), par leur non expérience (bleu), par leur expérience (mauve), par les extrêmes (sexe et non expérience marron pour A et D, orange pour B et C).

Tableau 12 : convergences et divergences entre enseignant-e-s

	A	B	C	D
Formes	visuelle	visuelle	métaphorique	métaphorique
	démonstration+ (postures, fluide, lent)	démonstration+ (postures, explosif, vite, vocabulaire gestuel)	démonstration- (postures, fluide)	démonstration- (postures)
	regard filles+ , contact garçons	regard garçons, contact garçons	regard filles, placement séparant garçons-filles , contact garçons = contact filles	regard filles, placement séparant garçons-filles , placement à l'extérieur du groupe , aucun contact
	geste : centre aux garçons+ , centre aux filles, périphérie aux garçons	geste+ , centre+ , périphérique, non réponse, centre aux garçons, périphérie aux filles	geste = centre	geste+ , centre+ , périphérie, non réponse
Directions	groupe classe+, groupe de garçons+ , groupe de filles+, groupe mixte -	groupe classe, groupe de garçons = groupe de filles, certains garçons+ , groupe mixte -	groupe classe, groupe de filles+ , groupe de garçons = groupe de filles, groupe mixte -	groupe classe + , groupe de garçons = groupe de filles, certains garçons+, groupe mixte -
Origine	filles	garçons	garçons = filles	garçons
Types	modèle f	modèle m	mod f = mod m	modèle f
	régulation garçons+	régulation garçons+	régulation filles+	régulation groupes mixtes+
	rôles sexués aux filles	rôles sexués aux filles	rôles sexués f = rôles sexués m	d'abord rôles sexués f puis m
	rôles fondamentaux+	rôles fondamentaux+	rôles fondamentaux	rôles fondamentaux
Modes	relance (surtout les garçons) connivence (filles)	relance+ (surtout les filles) connivence (garçons)	relance (surtout les garçons) connivence (filles)	relance
Registres	intelligibilité , (puis mot, sens et soc)	motricité (puis int, soc, sens)	motricité (et sens), int (et soc)	intelligibilité (puis soc = mot, sens)
Objet 1	composition , paramètres, relation partenaires (individuel), précisions, lent, vocabulaire gestuel, concentration, énergie, spectateur	vocabulaire gestuel simplifié, puis difficile espace (lieu), composition (déplacements) = originalité, relation à l'autre (se présenter et contacts)	vocabulaire gestuel simplifié, composition= concentration, spectateur, thème, relation partenaire (contacts et effets) , espace lieu = monde sonore , énergie = voc gestuel spécifique	précisions, espace géométrique, comptes, monde sonore, relation partenaires (sexués) = vocabulaire gestuel simplifié, composition thème
Objet 2	paramètres (+ et -), précisions (-), motricité, mémoire et sanction (surtout garçons), écoute -	motricité (garçons et -) sanction (filles), écoute -	paramètres (-), précisions, motricité (-), sanction (garçons) écoute +	durée , paramètres (+), précisions, motricité (-), mémoire, sanction (surtout garçons) écoute -
Objet 3	incidents // relation à l'autre +	incidents // relation à l'autre +	incidents // relation à l'autre -	Incidents // relation à l'autre +

Chapitre 4 : Réel de l'activité et Coéducation

4.1. Les entretiens d'auto-confrontation

À ce moment de la réflexion, il est question d'entrer dans le détail de l'activité didactique en interrogeant les interactions didactiques.

Entrer au cœur des pratiques revient aussi à examiner aussi l'activité imprévue, non planifiée, c'est-à-dire tenter d'extraire les « processus » (Miles et Huberman, 2003, p. 69) à l'œuvre qui favorisent ou non la coéducation. Pour cela, nous suivons la méthodologie donnée par ces chercheurs pour situer les « évènements clés » et les « épisodes » qui incarnent le mieux les réponses à nos questions de recherche. Les épisodes choisis pour mener les entretiens d'auto-confrontation sont suffisamment significatifs pour que les interviewés puissent réagir. Ils sont témoins d'évènements remarquables.

L'idée première est de mener les entretiens d'auto-confrontation en gardant la totalité des deux séances filmées (4 heures de film). Mais devant la lourdeur et le risque de désintérêt des enseignant-e-s au regard du temps passé devant la vidéo, après longue réflexion, nous décidons de réaliser un « montage vidéo » reprenant des « épisodes » particuliers.

Avant de procéder au montage, l'intention est de laisser aux enseignant-e-s les films réalisés pour qu'ils choisissent eux-mêmes les épisodes sur lesquels ils aimeraient revenir. Mais il existe un risque de biais, en l'occurrence, l'interférence de personnes étrangères à la recherche.

Il est alors décidé que nous choisissons les épisodes, en fonction de ce qui ressortait le plus des entretiens semi-directifs et de l'analyse vidéo. Chaque épisode fait état d'un « événement » clairement repéré. Le film réalisé reprend les événements clés à différents moments de la séance : les consignes données à l'ensemble de la classe, les interventions de l'enseignant-e (dans les groupes mixtes et à des élèves en particulier) lors des moments de recherche, l'espace entre les élèves avant et après interventions de l'enseignant-e, l'espace utilisé par l'enseignant-e (organisation du travail mais aussi ses déplacements dans cet espace), les rôles distribués aux élèves (implicites ou explicites) lors des communications verbales et non verbales (en grand groupe et en groupe restreint), les moments d'évaluation des productions. L'épisode est une unité de temps plus petite que l'événement. La notion d'épisode est présentée par Altet (1994) comme étant une « *unité d'interactions entre plusieurs acteurs* ». Pour Amade-Escot (1996), l'épisode est un descripteur qui correspond à une série d'interactions relatives à un problème à résoudre. Il s'agit alors de reprendre l'idée

d'interactions entre plusieurs acteurs relatives aux problèmes à résoudre en les cernant autour des contenus d'enseignement et leur mise en scène.

Les entretiens semi-directifs ont mis à jour l'influence forte des croyances des enseignant-e-s sur leur style d'action, leurs attitudes et l'évaluation de la production des élèves. Le film ainsi réalisé reprend des épisodes focalisant sur ces quatre catégories. Parfois, pour insister sur un thème particulier nous prenons volontairement des épisodes qui ont la même signification, à différents moments de la séance.

Certains épisodes peuvent comporter des incidents critiques que définissent Euzet et Méard (1998, p 165) comme : « *un événement particulier, marquant ou imprévu qui présenterait un caractère remarquable évident pour des observateurs qualifiés* ». Pour ces auteurs, les incidents critiques peuvent être positifs, ou négatifs lorsqu'ils freinent l'avancée des contenus. Des incidents critiques négatifs sont choisis afin que les enseignant-e-s réagissent spontanément. Selon Loquet, Garnier et Amade-Escot (2002) « *l'incident critique didactique grossit des phénomènes qui restent peu visibles lorsque tout fonctionne normalement* ». Pour cette raison, ils sont choisis afin de mettre en évidence les relations entre activité de l'enseignant-e et actions des élèves. Un épisode commence par un échange verbal ou non verbal entre l'enseignant-e et les élèves et se termine sur les actions des élèves relatives à la coéducation.

Pour lire les épisodes, une grille de lecture est élaborée. La totalité des épisodes est transcrite selon cette grille, elle figure en annexe V. Il s'agit ensuite de regrouper chaque épisode dans l'une des quatre catégories relatives à nos questions guide : les supports (Su), les styles (St), les attitudes (A), l'évaluation (E). Chaque catégorie est ensuite fractionnée de deux à cinq sous-catégories. Chaque sous-catégorie est parfois subdivisée à l'aide d'indicateurs au nombre de un à trois. Pour un découpage encore plus fin, les épisodes peuvent comporter plusieurs séquences (S) qui sont constituées d'autant d'images, le but étant de susciter le questionnement, les réactions des interviewés. Chaque séquence appartient à la même catégorie. Lorsqu'il existe plusieurs séquences dans un épisode, celles-ci peuvent prendre plusieurs orientations afin de multiplier les axes d'accroche et susciter le discours.

Il peut s'agir de :

- l'enchaînement logique des séquences, par exemple lors d'un épisode concernant l'évaluation, l'épisode 21, séquence 2, leçon 5, enseignant A est codé (E21, S2, A5) ;
- le comportement sexué de l'enseignant devant des évènements différents (E17, B4) ;

- les comportements d'élèves croisés à une transmission sexuée des contenus (E19, B4) ;
- les comportements d'élèves en lien avec les contenus (E33, D5) ;
- la manière différente de communiquer pour renforcer le message de la première séquence (E20, B4) ;
- la progression de l'activité d'évaluation de l'enseignante adressée au même sexe (E34, C5) ;
- les communications différentes sur un même objet en fonction des groupes de sexe (E24, B4) ;
- les modalités de répartition des élèves dans les groupes (E28, B4) ;
- l'évaluation sexuée de réponses à un problème moteur comme moyen de faire avancer les contenus sur un modèle masculin en (E36, S2, B5) ;
- l'activité d'observation identique de l'enseignante, quel que soit le fonctionnement des élèves (E13, C5) ;
- La réaction sur les productions d'élèves au moment de la transmission des contenus (E31, D5).

Remarque : les séances filmées (la quatrième et la cinquième du cycle) sont transcrites d'abord dans Word puis transférées dans Excel à partir duquel on retrouve les épisodes indiqués par les numéros de lignes correspondantes. C'est pourquoi, nous indiquons, dans les grilles de lecture des épisodes figurant en annexe V, le numéro des lignes par séquence de la leçon concernée. Les lignes correspondent au discours des enseignant-e-s mais peuvent aussi constituer un repère de comportements d'élèves à ce moment de la leçon.

Le montage réalisé, l'intention est de passer en continu le film et de laisser les enseignant-e-s, par le biais de la télécommande, réagir au moment où ils en expriment le désir. La consigne donnée au départ est :

« Vous allez vous redécouvrir dans l'activité d'enseignement de la danse, si vous êtes à certains moments étonné-e de l'activité que vous avez menée vous pouvez arrêter le film et parler de ce que vous avez fait ».

Mais des séquences ou même des épisodes peuvent ne pas attirer l'attention chez l'interviewé. Pour cette raison, des questions sont posées pour provoquer le dialogue ou des relances sont faites pour insister sur certains points. À d'autres moments il s'agit de réorienter

le dialogue par rapport aux questions de recherche. Par exemple, il a été nécessaire quelquefois de saisir les contradictions entre ce que le sujet déclare de son activité et ce que l'on voit aux images.

La confrontation à son activité permet le dialogue avec soi-même et alimente une réflexion sur l'activité future.

4.1.1. L'entretien d'auto-confrontation

Les thématiques abordées reprennent celles qui ressortent des entretiens semi-directifs et constituent des supports à la réflexion sur l'activité d'enseignement.

Il s'agit de rassembler les problèmes autour des contenus d'enseignement, des styles concernant la transmission des contenus, de l'évaluation et des attitudes.

Par l'analyse des entretiens semi-directifs, est mis en évidence une influence forte des croyances des enseignant-e-s sur leur style d'action, leurs attitudes et l'évaluation de la production des élèves.

De l'analyse vidéo, il est ressorti le poids des références et plus encore le système d'interactions entre genres et références.

Pour réaliser le « montage vidéo » il s'agit de croiser les items les plus révélateurs de l'entretien semi-directif et ceux de l'analyse vidéo. Les films supports à l'entretien d'auto-confrontation sont élaborés à partir de cette démarche résumée dans le tableau suivant.

Tableau 13 : synthèse des différentes sources et « montage » vidéo

ESD	Vidéo	AC
Type de mixité → ↓ Contenus → ↓ Relation/danseurs →	Objet 3 → Objet 1 → Objet 2	Gestion des groupes Consignes Évaluation des productions
Communications →	Formes ↘ ↙	Communications verbales et non verbales Espace
Genre →	Direction →	Régulations
Valeurs →	Types ↘ ↙	Rôles Modèles

4.1.1.1. Recueil des données de l'entretien d'auto-confrontation

Comme pour le premier entretien, afin de faciliter les repères lors de la transcription, chaque ligne est numérotée. Les points de suspension indiquent les silences, les caractères gras indiquent l'insistance de l'enseignant-e sur le mot, les virgules ponctuent le rythme du discours, une lettre doublée indique que la voix traîne sur cette lettre. Les transcriptions intégrales figurent en annexe V. Elles sont suivies d'un tableau de synthèse qui rassemble les phrases les plus pertinentes accompagnées du numéro de l'épisode en italique, la ligne correspondante aux verbatims et la catégorie en Times New Roman. Lorsque la phrase relevée pendant l'entretien correspond à un rappel à la leçon transcrite dans Excel, nous précisons ce rappel à la leçon avec la lettre L et le numéro de ligne correspondant dans Excel.

4.1.1.2. Grille de lecture des épisodes

Comme pour les entretiens semi-directifs, nous élaborons une grille de lecture qui permet d'avoir les premiers outils d'analyse.

Figure 40 : grille de lecture des épisodes

Épisode :
Catégorie :
Séquences :
Configuration des élèves dans l'espace :
Activité de l'enseignant-e : réponse de (s) élève (e) :
Registre des communications :
Conséquences :

4.1.1.3. Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation

Tableau 14 : grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<u>Su1 : contenus</u> <u>Su 2 : gestion des groupes</u>
Les styles d'action
<u>St 1 : transmission des contenus,</u> St 1s : différenciation sexuée de la transmission des contenus <u>St 2 : modes de transmission,</u> St 2c : connivence, St 2r : relance, St 2s : sollicitation <u>St a : aide à l'incorporation des contenus,</u> Sta 1 : garçons, Sta 2 : filles, Sta 3 : différenciation sexuée dans le même épisode <u>St 3 : communication non verbale : direction des regards</u> <u>St 4 : démonstration : moyen de faire passer les contenus</u>
LES CROYANCES
Les attitudes
A 1 : rôles distribués, A 1s : rôles sexués, A 1f : rôles fondamentaux <u>A2 : définition ou redéfinition de la tâche</u> <u>A3 : espace occupé</u> <u>A4 : interactions particulières avec certains élèves</u>
L'évaluation
E : évaluation E1 : modèle masculin comme modèle de référence <u>E2 : modèle féminin comme modèle de référence</u> <u>E3 : comparaison sexuée</u> <u>E4 : relation/partenaires,</u> <u>E5 : interventions sur les productions des élèves</u> E 5s : différenciation sexuée des interventions

4.2. Les résultats

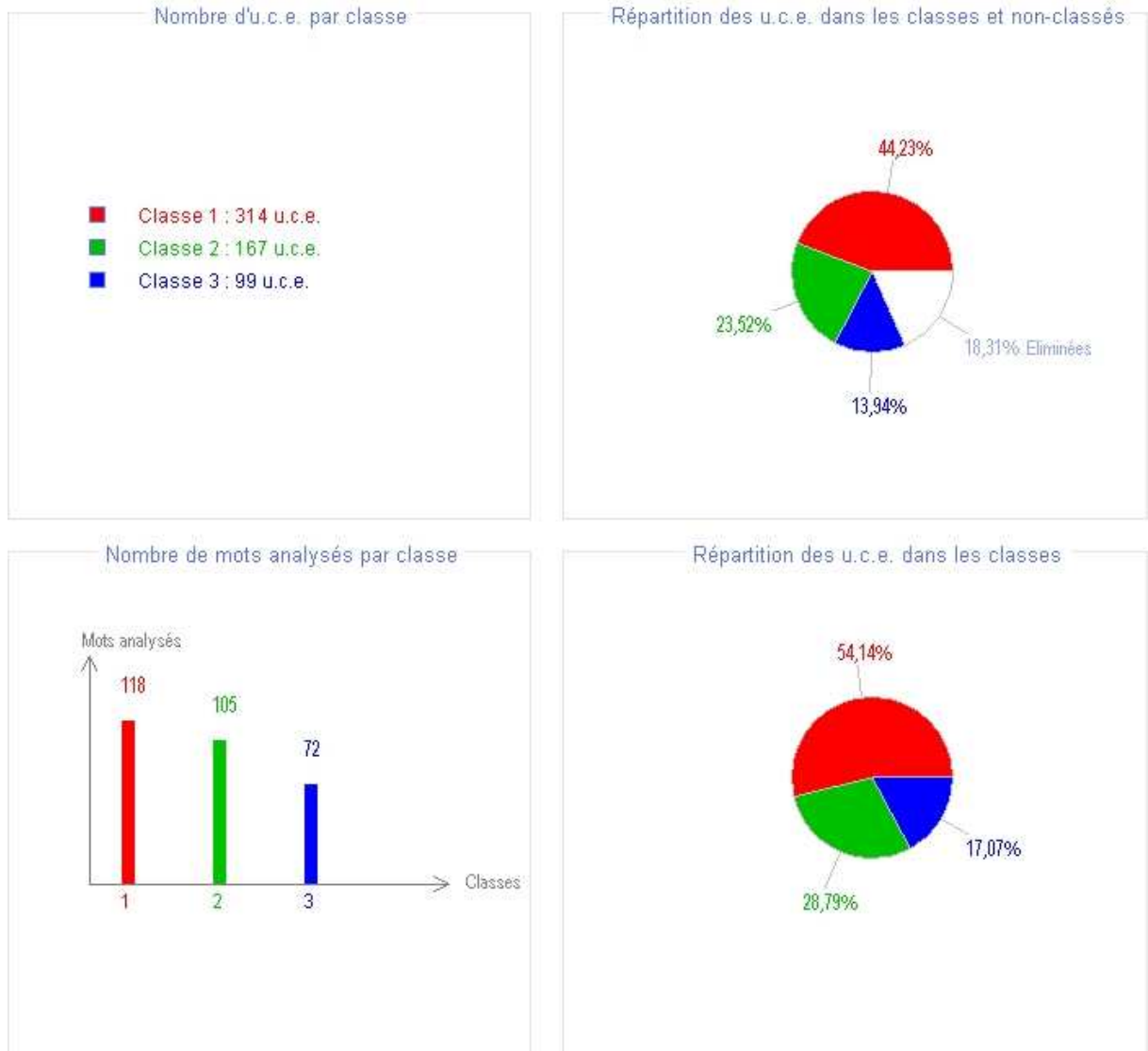
La dernière partie de la recherche consiste à confronter les enseignant-e-s à leur activité au moyen d'épisodes choisis autour d'interactions didactiques particulières lors des deux leçons.

Deux étapes sont nécessaires :

- une première consiste à entrer les données sur le logiciel Alceste afin d'effectuer une analyse lexicale ;

- une seconde reprend les quatre questions guide afin de mener une analyse thématique.

Figure 41 : répartition des u.c.e. dans les classes



4.2.1. L'analyse lexicale

Le nombre d'unités de contexte initiales (u.c.i.) dégagé par le logiciel est 122, le nombre d'unités de contexte élémentaires (u.c.e.) est de 710. Après une seconde classification, le logiciel retient 12 mots par unité de contexte et 480 unités de contexte. Après croisement des classifications, le logiciel retient trois classes, le nombre minimum d'unités de contexte élémentaires pour retenir une classe est de 10. Le pourcentage d'unités de contexte élémentaires classées est de 82%.

Nous décryptons les trois classes dégagées par le logiciel, en les regroupant selon le sens proche des mots. Dans chaque classe, il est remarqué des sous-ensembles de signification.

La classe n°1 regroupe les directions, les lieux, les thèmes. Deux sous-ensembles en sont extraits : l'espace et l'imaginaire.

La classe n° 2 regroupe les verbes d'action, les rôles fondamentaux, la relation à l'autre, la notion de difficulté. Sont remarqués les sous-ensembles en rapport à : l'action, les rôles fondamentaux, la relation à l'autre, la motricité.

La classe n°3 regroupe l'idée de travail, l'individu et le collectif, l'emploi du mot « mec », et l'idée de projet. Les sous-ensembles dégagés sont en rapport à : l'expertise, le projet de composer et la place du masculin.

Le khi2 effectué permet de considérer les enseignant-e-s par rapport à l'une des trois classes considérées. Les résultats indiquent :

la classe 1 est essentiellement celle des enseignantes avec des valeurs plus fortes concernant l'enseignant C (expérimentée) ;

la classe 2 regroupe essentiellement les enseignants avec des valeurs plus fortes pour B (novice) ;

La classe 3 est uniquement celle de l'enseignant A (expert).

La première impression est celle de trois classes qui se distinguent d'une part par le sexe, d'autre part par l'expertise.

La classe n°3 se singularise parce qu'elle est attachée aux particularités du milieu professionnel par l'idée de travail, de répétition, de précision. Par ailleurs, l'enseignant concerné cherche à préciser constamment qu'il investit, en tant que danseur « une danse de mec ». Ce point est récurrent, il a déjà été mentionné lors des entretiens semi-directifs. Comme si cet enseignant avait le besoin constant de préciser que son activité réelle, même dans le cadre d'une activité « féminine », ne pouvait être qu'en adéquation à son sexe. L'écart perçu entre les croyances liées à cette APSA, partagées par le plus grand nombre, et l'attrait que cet enseignant ressent pour cette APSA est certainement dû à sa « *position de genre* ». Celle-ci entre en contradiction avec les « caractéristiques » motrices habituellement attribuées au sexe masculin. Même lorsqu'il s'agit d'un expert de l'APSA, cette « *position de genre* » est difficile à assumer.

Remarque :

L'analyse lexicale permet d'obtenir trois classes à partir de présences significatives des mots ou groupes de mots employés. Mais l'outil n'est pas approprié à la réalité du discours et au cheminement complexe de la pensée. L'analyse lexicale s'est avérée insuffisante. Nous avons eu par conséquent recours à l'analyse thématique parce que celle-ci permet de traiter le sens global d'un corpus.

4.2.2. L'analyse thématique

L'analyse ne peut être menée de manière linéaire, puisque c'est l'enseignant-e qui stoppe le film et qui décide de réagir à certains épisodes. Nous optons pour l'analyse croisée entre la grille de lecture des épisodes et ce que dit ou ne dit pas l'enseignant-e en rapport à chacun d'eux. Enfin, il nous importe de dégager le cheminement de la réflexion sur l'activité d'enseignement. C'est-à-dire qu'en fonction de la réaction des enseignant-e-s, les catégories d'analyse ne suivent pas forcément l'ordre de la grille d'analyse. Entre parenthèses, sont indiqués : l'épisode en italique, la séquence en Times New Roman, la correspondance aux lignes des verbatims retranscrits en annexe V, les lignes précédées de L correspondent aux lignes figurant aux leçons retranscrites dans Excel. En gras figurent le relevé des notions fortes indiquées par les enseignant-e-s, en gras et italique notre interprétation.

Les résultats sont exposés pour chacun des enseignant-e-s par l'intermédiaire des thèmes dégagés dans la grille d'analyse. Pour l'interprétation, les questions guide sont reprises :

- Sur quels supports s'appuient les enseignant-e-s pour privilégier la coéducation en danse ?
- Quel est le style de l'action concernant la transmission des contenus ?
- Existe-t-il une relation entre les attitudes des enseignant-e-s et les réponses des élèves ?
- Comment dans l'évaluation sont prises en compte les relations entre danseurs ?

À la fin de chaque analyse, les résultats sont regroupés dans un tableau synthétique qui reprend les quatre catégories et leurs sous-catégories. Toutes ne font pas l'objet de commentaires pour chacun des enseignant-e-s.

4.2.2.1. Le cas de l'enseignant A

4.2.2.1.1. Les supports d'enseignement

a Les contenus

Dès les premiers épisodes, il est mis en évidence que le contenu d'enseignement relatif à un travail sur « l'écoute » est « plus difficile pour les garçons » (I, 13), parce qu'« ils ne comprennent pas ... (I, 15-16) ils n'y arrivent pas ». L'épisode met l'accent sur la volonté de séparer les élèves. L'enseignant justifie son intervention par le respect des consignes. Son activité est dirigée vers le respect de la « concentration sur soi-même et ouverture aux autres » (I, 23). Pour cet expert de l'APSA, il semble difficile que les garçons incorporent ce contenu. Il parle même « d'adaptation » (I, 30) des contenus pour eux.

Il insiste sur la notion de difficulté et en même temps sur la simplicité de ses contenus d'un point de vue moteur. D'ailleurs il donne l'exemple des verbes d'action qu'il utilise. Une contradiction émerge entre la simplicité déclarée (I, 25) et le besoin de justifier l'adaptation en terme de motricité pour les garçons, comme si ceux-ci n'agissaient que sur un type de motricité. Puis il justifie l'adaptation de la motricité aux garçons par rapport à « donner des sensations pour tout le monde » (I, 35-36) et « pas seulement être dans le lent ». Comme les verbes d'action adaptés aux garçons sont « dégringoler, courir... », (I, 34), le lent et le « contrôlé » sont des attributs féminins « où peut-être les filles sont plus à l'aise » (I, 37). Dans le discours, **l'adaptation** de la danse aux garçons (I, 37-38) est en opposition avec ses références. En effet, l'expression « ne pas seulement être dans le lent » signifie que c'est d'abord ce qu'il perçoit comme matière de danse. Les énergies associées au mouvement sont sexuées et correspondent à un type de danse où la lenteur, en tout cas le contrôle du mouvement, est privilégiée Adapter la danse devient alors la traiter par rapport à la présumée motricité attendue par les garçons.

C'est bien l'idée qu'il se fait de la danse contemporaine, et non pas les élèves, qui oriente d'abord son activité d'enseignement. Il associe la danse à lent et féminin et la mixité lui impose de réfléchir à un moyen d'intéresser les garçons.

Son activité didactique est organisée en fonction de ce qui est prévu, considéré comme essentiel à développer en danse contemporaine. Il ne prend pas en compte les réactions des élèves, qui ont le souhait, dans cet épisode, de se rassembler entre filles et garçons. Il préfère s'attarder sur le regroupement sexué des élèves « ils ont tendance à se réunir...c'est sûr c'est

naturel » (1, 42-43) et leurs stratégies de détournement des tâches afin d'éviter la rencontre entre sexes « comme s'ils n'avaient pas vu la fille, pour pouvoir rencontrer un garçon qui arrive derrière » (1, 49-50). Mais alors qu'il prend conscience des stratégies des élèves, il argumente sur sa non intervention « je ne peux pas sur une situation comme ça, intervenir sur chaque rencontre » (1, 52-53). Il est d'ailleurs conscient de la séparation sexuée de la plupart des duos et s'attarde sur un cas particulier. Si Maxence accepte la situation avec une fille c'est parce que « il a dans ses réactions, plutôt des réactions qu'ont les filles que celles qu'ont les garçons » (1, 59-62). Cette raison est donnée aussi par l'enseignant C (14, 311-314) « Mathias c'est sûr...Mathias c'est pas un garçon pour moi, c'est un c'est euh c'est un élève il est pas sexué... » (14, 311-314). Ainsi, lorsque les élèves se regroupent spontanément entre sexes différents, il s'agit pour ces enseignant-e-s de cas particuliers. Pourtant, A est face à une autre réalité lors du premier épisode mais il justifie son intervention de séparer le groupe par le non-respect de la consigne.

Les croyances ne facilitent pas une réflexion au sujet de la coéducation.

En conséquence, les élèves se regroupent par sexe, c'est parfois l'enseignant qui leur demande de se séparer. La coéducation est impossible. C'est certainement en partie pour cette raison que les élèves, lors des phases de recherche en groupe mixte vont reproduire cette séparation à l'intérieur des groupes, et qu'il est difficile pour eux de se rencontrer et de se coéduquer.

b La gestion des groupes

Il faut correspondre les conflits dans les groupes aux moments où les élèves doivent construire leur chorégraphie (2, 186). Certes c'est lors de ces moments particuliers que les élèves doivent le plus négocier et accepter les propositions des autres. Mais le groupe ne peut se construire qu'à travers un parcours composé de strates qui vont s'agglomérer au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique. Ici, les élèves ont d'abord à incorporer seuls le contenu enseigné, ensuite ils ont à mettre en commun ce qu'ils en ont retenu. La mixité n'est pas installée, elle ne fait pas partie de contenus explicites amenant les élèves à échanger. Il est donc difficile pour les élèves de s'entendre. L'enseignant est d'ailleurs conscient que les élèves désirent changer de groupe (7, 188) à ces moments particuliers. Mais il ne fait pas la

relation avec la difficulté des élèves de passer d'une situation où ils travaillent seuls à celle où ils travaillent ensemble.

Il associe les conflits entre les élèves au fait de composer et non à la conduite de la mixité.

D'ailleurs lors de nos remarques concernant les conflits dans les groupes non mixtes, ces conflits viendraient du « **tempérament des garçons**, c'est vrai que certains étaient plus intéressés de travailler avec les filles...il y en a quelques uns comme ça » (7, 193-195). Ces déclarations sont aussi celles de l'enseignant B. Finalement, quand un garçon est à l'origine des conflits dans un groupe de garçons, il est bon de l'inciter à rejoindre les filles.

Les conflits viennent du « **tempérament** » des élèves, il exprime le besoin de se justifier par le fait que cet élève « est proche de ses rêves...il est dans **l'expression corporelle**, un truc pour lui » (7, 197-199). Même s'il reconnaît que cet élève est moteur du groupe « en travail de groupe...il y aura quand même un travail dans l'espace et dans le temps », « c'est pas mal aussi » mais il s'empresse de rajouter « il se faisait un film » (7, 203).

En conséquence les conflits ne sont pas réglés, ils vont continuer et cet élève est de plus en plus isolé du reste de son groupe de garçons.

Lors d'un autre épisode (14, S2) montrant qu'il laisse aux filles de deux groupes, le soin de gérer les conflits (S1 et S3) l'enseignant n'intervient pas. Il intervient sur la séquence 1, qui montre en arrière-plan une mésentente entre garçons, pour justifier le fait d'être « **plus en contrôle sur eux** » (14, 433) **donc de les aider** davantage « pour être sûrs qu'ils avancent » (14, 434). Puis il ramène son discours à l'étape indispensable « du projet, de fixer une contrainte...pour ensuite ...arriver sur la **composition** » (14, 451-453). Pour justifier le fait d'aider plus les garçons il s'appuie sur une seule séquence, celle du conflit entre eux pour indiquer que cela lui permet de les maintenir dans un « état de danse » (14, 438) pour maintenir « cette concentration, cette écoute » (14, 437-438).

Mais rien n'est dit sur les filles et leur état de concentration qui apparemment est plus facilement acquis pour elles sans le besoin d'une aide particulière.

Puis, la manière de régler les conflits dans les groupes mixtes est abordée par un aspect comparatif entre filles et garçons « si c'est pas toi qui propose, il faudra faire celui que proposent les filles » (19, L289-290). Il réagit par « je demande aux garçons de prendre leur place, dans la composition chorégraphique, **au même titre que les filles** » (19, 552-553). Il n'a pas conscience d'une part d'installer un climat de comparaison entre filles et garçons,

d'autre part de renforcer l'idée habituellement avancée dans les stéréotypes sexués que pour les garçons, faire de la danse n'est pas simple. L'expression « au même titre que les filles » les conforte dans l'idée qu'ils doivent trouver leur place dans un univers féminin. D'ailleurs, certains garçons des groupes mixtes inventent des stratégies pour ne plus laisser aux filles le soin de gérer les conflits (14, S2) et pour que l'enseignant s'intéresse à eux (20). L'argumentation de l'enseignant sur cet épisode (20) se base sur la **référence** de cet élève vis à vis de la danse « **il fait de la danse, lui il appelle ça de la danse...un côté affectif** » (20, **558-561**) et de son **tempérament** « **il est très égocentrique...**(20, 563-569) ; il justifie ainsi sa manière de sous-estimer les conflits.

Ces tempéraments et ces références ne sont pas évoqués lorsqu'il s'agit des filles.

Les conflits existent essentiellement par les garçons et plus encore par leur tempérament (7 et 20). A la fin de l'entretien, il prend conscience que « j'ai finalement accepté qu'ils fassent un truc à trois parce que sinon j'avais rien » (23, 590). Les changements de groupe sont acceptés parfois dans l'intérêt de la composition mais rien n'est dit sur le fait que ce soit uniquement les garçons qui désirent changer de groupe. En fait l'épisode montre que la décision de laisser les élèves ou non changer de groupe est reportée au cours suivant parce qu'il n'arrive pas à trouver une solution. Il déclare alors « je me suis fait avoir parce que logiquement, j'avais tenu bon, à peu près sur les autres groupes » (23, 595-603).

4.2.2.1.2. Le style d'action

a La transmission des contenus

L'épisode 3 montre une tâche évolutive et une évolution des formes de la transmission des contenus au fur et à mesure de leur difficulté.

Cette forme passe de l'évolution des consignes pendant le mouvement des élèves à un arrêt de la situation pour expliquer la tâche suivante. Celle-ci passe par l'intermédiaire d'une démonstration avec des élèves puis une manière de danser avec eux. L'image montre que les élèves sont souvent par binôme sexué. L'enseignant intervient au sujet des groupes mixtes « parce que je l'ai imposé même si après je l'ai lâché un peu » (3, 70-72) mais ne commente pas la motricité des élèves. Au cours de l'avancée de l'épisode montrant la réalité d'un groupe mixte, il réagit « on a des relations à peu près similaires, entourées des bras...les garçons entre eux, les filles entre eux (3, 75-76). Il valorise le mouvement des élèves à l'identique dans les groupes qui deviennent sexués par la répartition des binômes au sein des groupes. Le

groupe mixte n'est qu'une façade. Les élèves cherchent à se rapprocher du mouvement de l'enseignant, lors de l'exemple donné par les démonstrations, mais aussi de la qualité de mouvement qu'il introduit lorsqu'il danse en même temps qu'eux.

C'est pour cette raison qu'il trouve intéressantes les réponses des élèves qui sont en adéquation avec ce qu'il leur a été démontré.

Quand sont abordées les transmissions différenciées des contenus en fonction du sexe des élèves, il explique son attitude par rapport au respect des consignes « la consigne est différente parce que...entre la fille qui essaie de faire ce que je demande et lui qui n'essaie pas » (5, 115-117). Il considère que ce que font les garçons est une transgression de la tâche alors qu'il s'agit de la même tâche qu'ils rendent plus complexe parce qu'ils la réalisent à deux.

Les actions de ces garçons peuvent être la base d'une relation à deux mais l'enseignant préfère insister sur la qualité du mouvement que chacun doit exécuter seul. La transmission des contenus est orientée en fonction de l'importance donnée à une qualité de mouvement particulière.

b Aide à l'incorporation des contenus

L'avancée de l'entretien montre une prise de conscience de l'aide accordée aux garçons « je remarque que, avec les garçons je donne plus...et là je lui fais le boulot, je reconnais que par rapport aux garçons j'ai tendance, pour arriver à la même chose que ce que je demande aux, à tout le monde en fait, mais pour lesquelles les filles peuvent y arriver seules, souvent il y a un coup de pouce, sur les garçons pour arriver à quelque chose de construit » (8, 206-212).

Trois segments de la phrase nous intéressent : de nouveau, il ramène aux filles ce que les garçons doivent apprendre, et se ravise « je demande aux » (filles) est ramené à « tout le monde ». Il justifie de moins aider les filles parce qu'« elles peuvent y arriver seules » sans justifier d'ailleurs pourquoi. Enfin pour « arriver à quelque chose de construit » traduit sa volonté d'aider les garçons pour qu'ils soient en mesure de composer. L'intérêt majeur de l'enseignant pour la composition dans une certaine qualité de mouvement est l'élément

central de son enseignement. Comme il est convaincu des difficultés des garçons dans ces domaines, il justifie ainsi l'aide qu'il leur apporte.

Le rapport entre danse et filles est récurrent, par conséquent l'autonomie des filles supposée dans cette APSA et leur facilité à composer une chorégraphie (on retrouve les mêmes déclarations chez l'enseignant B alors même que celles-ci sont à l'écart et refusent l'APSA). Il n'est pas étonnant que dans ce cas les garçons se sachant aider, soient souvent assis ou refusent les suggestions des filles de leur groupe. Ils n'ont alors qu'à s'inspirer du modèle donné par l'enseignant.

La référence à l'enseignant chorégraphe est d'ailleurs confortée « c'est sur le plan sensible...et c'est là qu'on revient sur le rôle de chorégraphe » (8, 229-232). Il s'agit ici que les élèves soient capables d'assumer le rôle qu'il leur donne en exemple « le choix en fonction de ce qu'on veut » (8, 232-234). Il justifie son rôle par « partir d'un truc qu'ils vont trouver eux-même...je vais pouvoir les faire varier des paramètres...qui vont permettre au mouvement...qui n'était pas encore un mouvement dansé, c'était du bouger, arriver ensuite à un mouvement dansé » (8, 236-244). Il justifie son rôle de **chorégraphe** par rapport au mouvement dansé.

Plus l'entretien avance, plus il prend conscience de l'aide apportée aux garçons. Après s'être justifié « j'étais content de voir que je ne lui ai pas mâché le travail » (8, 246-247), il admet « et je me rends compte juste après que je lui transforme quand même sa réponse » (8, 248-249), il en donne la raison « c'est parce que moi **j'aime bien danser aussi** » (8, 250).

En effet, il aime danser et chorégraphe, sa référence extra-scolaire est plutôt un frein à l'émancipation des garçons au sujet de la danse. Le plaisir de danser et de chorégraphe prend le pas sur la création des élèves, en tout cas des garçons.

Il nuance l'aide qu'il peut apporter aux filles en précisant « je suis plus proche de ce que peuvent faire les garçons » (8, 252-253) et en même temps il éprouve le besoin de se rassurer « j'ai une façon de bouger qui est une danse de mec je pense hein » (8, 253-254).

Il essaie d'expliquer ensuite que s'il n'aide pas les filles, c'est par peur de transformer leur mouvement « parfois pour changer un truc chez une fille je risque carrément de changer le style du mouvement » (8, 252-256). Alors les garçons et les filles sont enfermés dans des styles définis par rapport à leur sexe. L'aide ne peut se réaliser qu'envers des élèves de même sexe que l'enseignant. La suite du discours essaie de minimiser l'aide qu'il n'apporte pas aux

filles « si souvent quand même j’essaie de, j’essaie d’amener que ce soit garçon ou fille » (8, 256-257).

Mais tout en maintenant l’idée « les garçons étant plus en difficulté (8, 257), il finit par admettre « je dois être plus en aide avec les garçons qu’avec les filles peut-être » (8, 259). Il trouve d’autres arguments au fur et à mesure de la prise de conscience de ses attitudes, en arguant par exemple la mémoire supposée défaillante chez les garçons en matière de danse (8, 262). C’est un point déjà mentionné lors de l’entretien semi-directif. Dans cette APSA, les garçons auraient des problèmes pour mémoriser.

L’épisode 22 rend compte d’une autre forme d’aide utilisée par l’enseignant pour parer à la **mémoire** des garçons « pour mettre les garçons au travail » (22, 583). Il s’agit de leur faire écrire leur module pour qu’ils le retiennent. Mais cette forme d’écriture correspond au mode d’apprentissage présumé des filles, conformément à la littérature se rapportant aux différences d’apprentissage filles-garçons. D’ailleurs il s’en rend compte puisqu’il précise « remarque, c’est un travail que j’aurai pu demander en fait à tout le monde » (22, 584-585).

4.2.2.1.3. Les attitudes

a Les rôles distribués (sexués)

Les rôles distribués de manière sexuée retiennent particulièrement notre attention.

L’épisode 6 met l’accent sur les rôles distribués aux élèves par des étiquettes attribuées d’emblée en fonction de leur sexe. Il argumente « quand je vois qu’il va y avoir des problèmes » (6, 128) alors que l’épisode n’en évoque pas puisque les élèves sont rassemblés pour écouter les consignes. Ici « voir » signifie plutôt aider les garçons à trouver une ambiance qui doit ressortir de leur chorégraphie, il passe pour cela par l’intermédiaire d’un rôle individuel étiqueté à un élève « Martin il sera plus à l’aise dans un truc rigolo » (6, S2, L193). A cette image, il réagit « c’est certain que je vais plus axer les garçons, sur le physique sur l’humour sur les choses qu’ils auront envie de faire naturellement » (6, 129-131). De nouveau est mis ici en avant l’idée de comportements sexués **naturels** qui vont être renforcés par la distribution des rôles donnés. A travers l’exemple de Martin **il généralise à tous les garçons**.

L’argumentation laisse percevoir de nouveau la comparaison avec les filles représentées par « les autres » « ça m’est égal à partir du moment où ils rentrent dans le même processus que les autres...projet » (6, 131-133). Est constamment évoquée l’idée **d’une nature sexuée** des comportements des élèves dans cette APSA en particulier « quand je vois que naturellement ils n’ouvrent pas la porte au rêve...je peux leur donner des trucs qu’ils

connaissent, des repères sur les gestes sportifs, les trucs de bagarre... beaucoup d'énergie, l'humour » (6, 136-141) qu'il s'empresse de nuancer « pour certaines filles aussi, mais plus facilement, pour les garçons, ouais, effectivement » (6, 141-142). L'APSA danse est plus « **naturelle** » pour les filles que les garçons puisque les moyens utilisés avec les garçons n'ont pas lieu d'être pour elles. D'ailleurs, la suite du discours insiste sur « j'ai rarement des filles qui sortent » (6, 153). En voulant défendre l'idée que les garçons savent sortir de l'espace de danse quand ils ne sont pas suffisamment concentrés « quand ils sortent d'eux-mêmes, ...ils ont pigé ce qui était demandé, **c'est déjà pas mal** » (6, 152), il entérine que l'incorporation par les garçons d'un travail sur l'écoute est plus difficile à obtenir d'eux.

Quand nous essayons de comprendre l'argumentation les explications données sont à propos de « elles rentrent plus facilement dans l'espace... un lieu magique...espace scénique...les filles rentrent plus facilement dans **ce rêve** que je leur propose » (6, 158-164). Toute l'argumentation repose sur les rapports entretenus entre sexe des élèves et la danse.

Même l'espace de la scène délimité par l'enseignant semble être un indicateur du refus de beaucoup d'élèves en particulier des garçons. Effectivement, le lieu scénique n'est rendu obligatoire par l'enseignant qu'en début et en fin de leçon, le reste du temps le gymnase est préféré par les garçons, parce qu'il leur permet de se sentir moins observés et qu'il ne porte pas atteinte à leur identité sexuée. Faire de la danse dans un gymnase revient à occuper l'espace comme d'habitude pour les garçons. En conséquence, fuir l'espace scénique revient à fuir l'APSA telle qu'elle est définie par l'enseignant. Pour les filles, c'est effectivement cet espace plus petit qui les maintient dans leur représentation de la danse sur scène « un lieu différent de l'espace sportif dans lequel ils jouent au basket, ou au hand d'habitude » (6, 160-161). A plusieurs reprises nous essayons de revenir sur les comportements des élèves dans ces espaces, l'enseignant est d'ailleurs conscient de ce qui se joue puisque « c'est pas la dimension de l'espace mais la sémantique que tu donnes à cet espace » (6, 178-179).

Par cet exemple, nous voyons bien que les rôles donnés dès le début de l'épisode à travers Martin se précisent par la matérialisation de l'espace. Les moments d'occupation de celui-ci incitent les filles et les garçons à y occuper des rôles différents. Enfin les rôles de sexe sont distribués finement par le discours **sur l'espace occupé**. Par la phrase « les garçons et certaines filles » (6, S2, L195), il renforce le comportement présumé des garçons. L'expression « et certaines filles » indique que rarement les filles joueront de la liberté laissée dans l'espace. Lors de l'auto-confrontation à la vidéo, il ne ramène son discours qu'au « **comportement** des élèves » mais jamais à son attitude au sujet de ces rôles, distribués de manière inconsciente.

L'épisode 13 met l'accent sur la différenciation de l'aide apportée aux filles et aux garçons et insiste sur la progression bloquée des filles. Elles incorporent leur rôle de spectatrice, elles doivent se montrer compréhensives à l'égard des garçons qui vont être aidés par l'enseignant. L'enseignant argumente le sens de l'aide « il va pas au bout de sa position...c'est plus mec ça c'est plus mec » (13, 368-376). Aller au bout de son mouvement est une qualité attribuée aux filles qu'il veut absolument faire acquérir aux garçons. Il finit par admettre « c'est vrai que j'interviens plus sur les mecs...ça se voit vraiment fort...j'ai l'impression que je veux faire en sorte que les garçons aient leur phrase gestuelle coûte que coûte même s'ils ont des problèmes » (13, 385-389). L'idée de **problèmes des garçons** dans cette APSA est récurrente, parce qu'il s'attend à voir un type de danse qui ne correspond pas forcément à ce que la majorité des garçons ont envie de réaliser.

Mais les élèves aidés de cet épisode le sont pour d'autres raisons que celles qu'il avance : Malik est dans « l'expression corporelle et il se fait un film » (7), quant à Maxence, « lui il appelle ça de la danse » (20). Ils ont tous deux des attentes différentes opposées aux supposés besoins de mouvement des garçons. Ni l'un ni l'autre ne correspondent à la gestuelle attendue.

Les stéréotypes ne sont pas suffisants pour expliquer l'attitude de l'enseignant. Ce sont plutôt les références à une qualité de mouvement qui induisent ses attitudes.

D'ailleurs « **les problèmes des garçons** » sont associés à l'énergie « **dans un contraste d'énergie qu'ils n'ont pas naturellement** » (13, 390). Il reconnaît de nouveau « je reconnais que je construis un petit peu » (13, 393) et argumente de suite sur les raisons « les garçons sont **plus durs à persuader** » (13, 394) donc « je l'aide à construire son truc » (13, 398).

Lors de nos relances sur l'aide qu'il peut apporter aux filles, sa réponse ne peut être que « là c'est sûr...je donne un coup de pouce plus aux garçons » (13, 403-404). L'argumentation consiste d'abord à détourner le problème « j'en ai vingt-neuf, je peux pas donner pareil à tout le monde » (13, 405), puis à mentionner de nouveau le travail autonome des filles « les filles ont montré qu'elles étaient plus capables d'un travail de groupe et autonome » (13, 407-408), enfin à citer le débordement des garçons « dès qu'ils sont pas sur un truc précis...ils font autre chose... » (13, 408-410). La fin de l'argumentation réintroduit l'idée de « **difficultés des garçons...leur motivation...et leur manque d'autonomie** » (13, 411-412).

Mais notre souhait est qu'il s'attarde sur la relation entre l'aide apportée aux garçons et la conséquence directe du ralentissement de l'activité des filles de leur groupe qui doivent attendre que les garçons aient fini le module. Il réagit uniquement sur ce qu'il entend de ses propos en les répétant « oui c'est exactement ça, vous pouvez travailler » (13, 419). Ici le retard des filles n'est pas perçu. Ce qui reste primordial, malgré les images, est qu'il existe un produit fini.

Lors de la 3^e séquence concernant la différenciation de l'aide accordée aux filles et aux garçons, il admet que « là c'est sûr j'ai envoyé plus balader la fille alors qu'à Martin ou les garçons, je reconnais » (13, 421-423). Il trouve néanmoins une argumentation « elle a choisi la solution de facilité que de venir toujours me voir en espérant que je lui fasse » (13, 427-428). Il est clair ici que les filles n'ont pas à être aidées dans cette APSA. Il en prend conscience et ironise alors sur le travail d'écoute demandé aux élèves (13, 429-430).

Mais aux différents moments de la leçon, son activité envers les filles et les garçons est différente. Pendant les phases de recherche les garçons sont aidés mais au moment des phases de démonstration devant la classe, les filles redeviennent la référence. Pourtant il n'en est pas convaincu parce qu'à travers l'épisode 18, il essaie de montrer que ses attitudes ne peuvent pas s'appuyer sur une référence féminine puisque « je fais des concessions contre les filles, qui ne sont pas contentes pour remettre en selle les mecs » (18, 528-537). Mais comme il précise lui-même cela dépend des étapes du travail. En tout cas la progression des filles est bloquée et ses attitudes vont induire ou renforcer des rôles stéréotypés des élèves.

b Définition ou redéfinition de la tâche

Nous revenons sur les moments où il redéfinit la tâche. Il empêche ainsi les élèves d'entrer en contact alors que le thème de la séance est un travail sur « l'écoute » lors de l'épisode 10. Nous avons déjà attiré son attention sur ce thème (5).

Il considère alors que les actions des garçons sont une **transgression** de la tâche alors que celle-ci peut être la base d'un contenu utilisant la relation à deux. Il préfère **revenir sur les consignes qui insistent sur la qualité du mouvement** que chacun doit exécuter seul (10, 284-292). Mais à l'image, il perçoit que les filles aussi font autre chose que ce qui est demandé, pourtant il n'intervient pas.

C'est plus la notion d'exploit au sens physique du terme qui semble déranger l'enseignant. La qualité de mouvement qu'il défend ne prend pas en compte cette notion.

L'épisode 11 l'amène à s'interroger sur les raisons de la redéfinition de la tâche. A ce moment les garçons du groupe viennent se plaindre des filles.

En réponse il redéfinit la tâche aux garçons. L'entretien montre la focalisation sur l'idée que les garçons n'ont pas compris les consignes (11, 315-316). Il ne semble pas croire à une cause possible d'un manque d'activité de la part des filles « je me demande si, alors il a raison et qu'effectivement elles n'ont ni leur phrase individuelle ni leur phrase collective, mais j'ai plus l'impression que ...elles sont dans le travail que j'ai demandé et eux leur demande c'est de revenir sur le travail précédent » (11, 341-345).

c L'espace occupé

L'épisode 4 focalise sur l'espace entre filles et garçons au sein des groupes avant et après l'intervention de l'enseignant.

A travers l'épisode il ressort que l'enseignant n'agit qu'avec les filles, il leur montre un mouvement qui permet de rentrer en contact avec les garçons. Il leur délègue la responsabilité de la mixité. L'exemple qu'il prend par contact avec une élève et son placement au sein du groupe induisent la coéducation des élèves dès qu'il les quitte. Sa réaction est surprenante « d'habitude je ne le fais pas je sais pas pourquoi je l'ai fait là » (4, 85-86). A cet instant il s'interroge sur ce qu'il considère être une erreur d'avoir placé les élèves, et surtout de les avoir placés de manière à faire entrer en contact filles et garçons.

Comme il attend surtout des filles l'autonomie, il ne comprend pas ses choix. Il reste focalisé sur l'autonomie des filles et ne perçoit pas que c'est son attitude vis à vis de la mixité qui est acceptée par les élèves à ce moment là. Dès son départ, les filles rentrent en contact avec les garçons. Elles ont compris le message, il leur est confiée la responsabilité de la mixité au sein des groupes. En effet, depuis le début il ne s'est adressé qu'aux filles et a montré l'exemple avec elles. Elles continuent dans ce qu'elles ont compris du message, elles entrent en contact avec les garçons mais l'inverse ne se fait pas, les garçons continuent de rester entre eux.

4.2.1.4. L'évaluation

a L'évaluation en relation à un modèle de référence

Les croyances de l'enseignant vis à vis de l'avancée supposée des filles lors des productions est source d'erreurs d'appréciation. L'épisode 9 montre la contradiction apparente

de l'enseignant sur ses réactions. Ici il réagit dès le début de l'épisode « je remarque deux garçons qui travaillent, fin qui cherchent leur truc » (9, 270) mais dans la réalité de la classe ce n'est pas ce qui l'a interpellé. En effet, il demande aux filles de lui montrer leur module, il commente « j'ai demandé à Aurélie de passer en premier parce que je pensais qu'elle avait construit son truc, et que ça allait permettre de montrer aux autres » (9, 275). Or non seulement elle n'a rien construit mais pourquoi doit-elle servir de modèle alors que tous les élèves travaillent ? Il se rend compte alors de son erreur « ben pas de pot elle avait pas construit ou elle voulait pas » (9, 277-278). Ses rires, lorsqu'il comprend l'inadéquation de sa réaction, montre qu'il perçoit les contradictions de ses arguments. Alors il essaye de minimiser son intervention « je pense qu'elle l'avait construit mais elle voulait pas le montrer ». La suite des images indique cependant qu'une deuxième fille est choisie afin de montrer aux autres.

Lors de l'évaluation de la production des élèves, les filles sont mises en valeur, les garçons ignorés.

Mais lors de l'épisode 12 qui reprend une phase d'évaluation, les propos de l'enseignant distinguent nettement les commentaires faits aux filles et ceux faits aux garçons. A Mallaury, il s'agit de reprendre son solo sans chercher à en agrandir l'amplitude « petit saut », à Erouane il s'agit au contraire d'accroître cette amplitude. Sa réaction est d'argumenter sur « je reprends ce qu'elle me donne, si dans sa position de départ il y avait plonger j'aurais dit plonger...dans les propositions de garçons il y avait beaucoup plus glisser au sol, plonger... » (12, S1, 350-353). Mais ce qu'il ne dit pas est qu'il a construit le module d'Erouane (8), il a choisi pour lui ou tout au moins orienté son travail. Erouane est aidé puis encouragé devant le reste de la classe à **agrandir** son mouvement. Mallaury n'est ni aidée « Mallaury on va pas te donner ta phrase » (13, S3, L373-374) et contrainte, lorsqu'elle se produit devant les autres, à améliorer la **qualité** de son mouvement. Les garçons ont plus de chances de réussite.

Le comportement de l'enseignant est différent selon que les élèves se produisent seuls ou en groupes mixtes.

Lors des productions individuelles, les indications données se rapportent au sexe des élèves et sont stéréotypées : les garçons devront agrandir leur mouvement, les filles conserver leur petite amplitude de mouvement.

En groupe mixte, les indications données à tous les élèves prennent toujours les filles en référence.

D'ailleurs il admet de plus en plus en voyant les images « bon là j'avoue que je prends en référence la position des filles j'aurai très bien pu prendre en référence la position des mecs...mais visiblement ils les connaissent pas...en modifiant la position qui doit servir de référence aux quatre...peut-être j'ai le sentiment que, elle saura la remonter, alors que les garçons j'ai l'impression qu'ils sont pas du tout ils ne savent pas du tout... » (12, S2, 354-362). L'argumentation donnée est toujours en rapport à de prétendues **incapacités** des **garçons** dans cette APSA « ils les connaissent pas, ils ne savent pas » en opposition à « elle saura la remonter ».

Dans cette APSA, l'enseignant considère que l'apprentissage des élèves est très fortement sexué.

Par conséquent, ses interventions sont nettement différenciées et en faveur des filles lors des évaluations des groupes. Ses interventions conduisent à ce que les filles soient de plus en plus précises. Il le reconnaît « peut-être en majorité c'est ça » (16, 563), « mais globalement c'est vrai que, en voyant les images, j'admets que je suis plus sur, la précision avec les filles, dès qu'il s'agit d'un travail de groupe c'est **la fille qui est qui devient la référence, ouais j'avoue** » (12, 470-472).

b L'évaluation selon le mode de la comparaison sexuée

À plusieurs reprises le montage vidéo insiste sur la comparaison entre filles et garçons lorsqu'il s'agit d'évaluation. D'ailleurs, il émet juste un sourire au sujet de « allez les filles, oh excusez-moi il y a des garçons aussi » (17, S1, L477-478). Cela montre bien les croyances de l'enseignant au sujet du rôle minoré des garçons dans cette APSA.

Puis, lorsque sont enchaînées les séquences montrant les évaluations positives ou non en fonction des groupes (mixtes ou des groupes de garçons), les indications sont nettement différenciées. Dans le cas d'une évaluation d'un groupe de garçons, lors de la leçon il déclare « c'est pas mal aussi » (17, S2, L480-481). L'argumentation donnée lors de l'entretien a déjà mentionné que pour les garçons « c'était plus brouillon c'était pas précis » (17, S2, 48).

Lors de séquences montrant les rôles secondaires des garçons « il va se débrouiller, il va essayer de suivre » et « les garçons vous êtes censés faire comme les filles, débrouillez-vous » (17, S4 et S5, L500-535), il intervient « j'étais énervé là hein, j'étais énervé je m'en souviens » (17, S4, 487-488). Puis il revient sur cette séquence pour expliquer les raisons de cet énervement, il y avait « énormément d'interventions d'élèves... » (17, S4, 494-495) et finit par « mais bon c'est vrai qu'ils en prennent plein la tronche hein c'est sûr mais bon » (17, S4, 503-504).

Lorsque nous revenons sur la séquence 5 qui montre Maxence relégué derrière les filles « c'est sûr j'aurais pu le mettre devant...comme certaines filles peut-être justement » (17, 5, 507-509), il argumente ses choix « c'est un comportement qui m'agace un peu et c'est vrai que...l'affectif...c'est certainement inconscient mais l'affectif joue là-dedans... » (17, 5, 515-518). L'idée du **comportement** des élèves est de nouveau évoqué. Le côté affectif mentionné est plus en lien avec les références de cet élève, qui danse en club, et qui ne correspondent pas à celles de l'enseignant. Donc même si c'est un garçon qui « a plutôt des réactions de filles que celle des garçons » (1, S4, 59-60), ses références, en partie, entraînent sa relégation au second plan comme d'ailleurs, tous les autres garçons.

La mixité dans ce cas, rend les garçons invisibles. Par ailleurs, même quand les filles ne comprennent pas pourquoi elles sont placées systématiquement devant les garçons ou doivent commencer avant eux, l'enseignant répond « pour qu'il te voit d'abord pour voir si ce qu'il a fait c'est bien ». Ainsi, les productions de Salvatore sont comparées au modèle de référence « c'est Julie qui va commencer tu comprendras mieux » (21, S2, L304).

Tableau 15 : entretien d'auto-confrontation. Enseignant A.

supports	style d'action	attitudes	évaluation
<p>Su 1 : association : danse lent et féminin => adaptation des contenus pour les g (écoute)</p> <p>Su 2 : tempérament des g => contrôle et aide. association conflit entre él et composition</p>	<p>St 1s : adéquation : respect des consignes + sexe + qualité de mouvement</p> <p>Sta 1 : enseignant chorégraphe et danseur => crée et danse pour les g</p>	<p>A 1s : rôles en rapport avec nature sexuée des comportements. danse plus naturelle pour les f exigences moindres pour les g</p> <p>A 2 : la tâche redéfinie par les g = transgression (alors que curriculum possible // coéducation) la tâche redéfinie par les f = pas d'intervention</p> <p>A 3 : rôles de sexe par rapport à l'espace problèmes des g associés à l'énergie du mouvement croyance : difficultés des g en rapport à motivation et autonomie référence de A // qualité du mvt => attitudes</p>	<p>E : différences lors des appréciations : <i>productions individuelles</i> (sexuée = grande et petite amplitude du mouvement) <i>productions mixtes</i> (référence féminine)</p> <p>E 3 : dû au comportement des g et à leur références => f comme modèles l'affectif = rôle dans ses choix</p>

4.2.2.2. Le cas de l'enseignant B

4.2.2.2.1. Les supports d'enseignement

a Les contenus

Lors des contenus d'enseignement relatif à « la relation partenaires », l'enseignant rit en voyant les images parce qu'elles confirment son malaise devant cette tâche où il s'agit d'amener les élèves à construire à deux « ça fait peur, il y a des termes qui ne sont pas utilisés et, ben oui » (31, 485-486).

Sa réponse aux élèves « avec qui on veut » (31, L21-26) le fait réagir sur le **comportement** des élèves « oui oui ben de toute façon...il y a des individus qui resteront à mon avis seuls » (31, 486-489). Il occulte le problème des contenus. D'ailleurs, plutôt que d'interroger sa manière de solliciter les élèves au sujet des contenus, il préfère expliquer ce qui se passe en incriminant les comportements des élèves, ici des garçons. La parole de Lucille n'est pas entendue « elle a donné la réponse pendant qu'il bavardait l'autre loulou » (33, 512-513). La suite des images l'insupporte « je pense qu'elle s'était exprimée qu'elle l'avait donné la réponse, c'est pas moi qui lui avait donné à sa place, fin je crois » (33, 520-525). Effectivement Lucille a donné la bonne réponse, mais l'enseignant, par l'attention portée aux garçons en raison de leur indiscipline, **reprend la parole de Lucille**.

b La gestion des groupes

L'enseignant n'a pas conscience de gérer les groupes de manière comptable. En effet, alors que ce qui lui importe est que tous les élèves soient répartis dans les groupes, il déclare « **évidemment dans ces situations là c'est par affinité** » (28, S1, 382-384).

Puis de nouveau il attribue au **comportement** de certains élèves son choix d'imposer les groupes « il reste toujours deux, fin quelques élèves deux ou trois, qui ne trouvent pas leur partenaire, et donc voilà, en l'occurrence, j'ai imposé » (28, S1, 383-384). Quand nous recentrons le questionnement plus précisément sur la gestion sexuée au sein des groupes mixtes, de nouveau sont évoquées la responsabilité des élèves et surtout leur **personnalité** « oui mais là c'était avec Jennyfer donc évidemment...c'est par rapport au **profil** de l'élève, Jennyfer c'est celle qui fait rien qui est bloquée...donc Antoine il a un peu plus de facilités à présenter je pense donc j'ai préféré proposer à Antoine de démarrer en premier » (28, S2, 387-391).

L'argumentation continue à propos de « mettre la situation en place » (28, 392), pour cette raison « j'ai pris celui qui apparemment aurait plus de facilités à passer devant l'autre en

premier ...je pense pas que ce soit une question de sexe » (28, S2, 395-399). Allier le « **profil** » de l'élève à la nécessité de « **mettre la situation en place** » est l'argument de l'enseignant.

Mais au cours de la séquence suivante qui montre sa manière d'imposer, aux filles en particulier, des regroupements entre elles, il intervient « Virginie c'est un travail d'atelier, difficile hein pour elle, elle a eu zéro à la fin du cycle mais bon c'est vrai que là elle était encore un petit peu en activité...comme il fallait être en groupe ben elle ça à la rigueur il aurait fallu peut-être rester sur du solo... » (28, S3, 400-404). Il réfléchit alors à une autre forme de pratique possible, sur laquelle il ne s'attarde pas. Il ne désire pas revenir sur ses choix, il cite alors **l'évaluation** « après ça pose des problèmes par rapport à tes consignes et tes critères d'évaluation » (28, S3, 405-406). L'image montre pourtant Virginie participer comme les autres mais ce n'est pas ce qu'il retient, il décide de ne voir en elle que « la fille qui a eu zéro ». Entre cette image de milieu de cycle et la fin de cycle, il n'interroge pas son activité professionnelle. La responsabilité du zéro incombe alors seulement à la **personnalité** de l'élève. La réflexion sur son activité ne porte que sur les **modalités de gestion du groupe**. L'image montre que cette élève participe à côté de garçons et qu'à partir du moment où il lui impose un regroupement pensé **affinitaire, avec d'autres filles**, elle refuse de travailler.

Ce n'est pas le travail en groupe qui a bloqué cette élève mais, dans une large mesure, le regroupement sexué qu'on lui a imposé.

D'ailleurs il est dubitatif lorsque nous revenons sur cette idée « ouais ouais, elle était avec deux garçons ... » (28, S3, 410). Mais il n'entend pas analyser l'écart entre la participation de cette élève dans un groupe mixte et son refus de travailler dans un groupe sexué.

Il revient sur la **personnalité** de l'élève « j'ai du mal à percevoir cette gamine, je la découvre au fur et à mesure...elle a pas du tout le même **comportement** selon les activités.... quand j'ai fait badminton, elle a davantage **fonctionné**...la danse ça a été un fiasco et là maintenant je fais rugby c'est pas terrible non plus quoi » (28, S3, 411-416). Il évoque de plus en plus clairement **la personnalité de l'élève et la nature de l'APSA** pour expliquer le comportement de Virginie. Continuant d'éviter à analyser son activité, il invoque **le caractère et le soutien familial** (28, S3, 419-420) de cette élève.

Toutes les raisons externes à son activité professionnelle sont évoquées mais jamais n'est mentionnée la gestion des groupes. Ainsi quand nous essayons de ramener la discussion

autour de ce thème, il admet « j'avais jamais remarqué ça » (28, S5, 426). Mais comme à chaque fois que nous parvenons à orienter sa réflexion sur la gestion des groupes il occulte les questions qui se posent à lui.

La question du **caractère** revient « ouais...mais fin c'est aussi un, fin, un caractère très introverti » (28, S5,430) mêlé à la **responsabilité des garçons** « les garçons l'ont peut-être pas demandé de venir avec elle » (28, S5, 432).

Finalement la réflexion sur la gestion des groupes lui parvient « il y a peut-être une piste » (28, 433). Mais cette prise de conscience est tout de suite contrariée par des mécanismes de protection, il reporte alors la responsabilité de la gestion des groupes sur les garçons « intéressant que l'on trouve un garçon ou deux, un garçon dans la classe qui accepte d'être avec elle » (28, 433-434). Il finit par accepter l'idée que permettre à Virginie la mixité influencerait positivement son travail « et puis elle aurait certainement **fonctionné** » (28, 433). Mais pour l'enseignant, cette élève reste un cas marginal.

Le problème de la mixité n'est toujours pas posé. Le terme « fonctionner » revient à plusieurs reprises. Il révèle les soubassements sur lesquels B construit son activité. Le corps n'est qu'un outil utile à la construction de vocabulaire gestuel.

L'épisode 35 reprend la manière de gérer les groupes et en particulier les groupes mixtes.

Le film montre que son attitude induit la séparation des élèves. Il tente d'expliquer son intervention par un problème de discipline « je fais ça uniquement dans les rassemblements...je fais rarement ça quand ils sont en activité de recherche, fin c'est même pas rarement, normalement je le fais pas, je dis normalement, sauf si, je fais une erreur peut-être » (35, S1, 544-548). Le besoin de se justifier se transforme en doute « sauf si je fais une erreur ». D'ailleurs il exprime le besoin de préciser « enfin c'est accessoire, c'est pas très important » (35, S2, 552-553). Il conclut en minimisant l'impact de ses actions sur les élèves à chaque fois qu'il éprouve une gêne.

4.2.2.2. Le style d'action

a La transmission des contenus sur un mode sexué

Alors que l'image montre une différenciation sexuée dans la transmission des contenus, il ne retient que l'activité de Virginie qui est remarquée uniquement parce qu'elle est celle qui a eu zéro « on voit encore la demoiselle Virginie qui a eu zéro...c'étaient les séances où elle travaillait un peu...elle est debout elle est avec des garçons, d'ailleurs c'est surprenant qu'elle soit avec des garçons comme ça ».

À deux reprises nous attirons son attention sur cette image, il en prend conscience mais ce qu'il décide de retenir est « elle n'est pas beaucoup en mouvement...elle a peut-être le désir de vouloir en faire un peu pour, pas se mettre en marge tout de suite mais elle a du mal à se trouver dans l'activité » (19, S1, 197-206). Le film indique pourtant qu'il regarde cette élève sans intervenir. Il semble avoir conscience de ce qui se joue. Mais il préfère relier les causes de la participation ou la non-participation de cette élève à **la personnalité de l'élève et la nature de l'APSA.**

À l'opposé, la séquence 2 souligne qu'il met tout en œuvre pour transmettre les contenus quand des garçons ne participent pas. À la vue de cette image, il réagit : « je m'attarde toujours sur les élèves qui sont pas en activité qui se mettent un peu en marge...caractère ».

Mais les deux séquences mettent en évidence que l'enseignant n'intervient pas quand les élèves en marge sont des filles, il intervient immédiatement quand les garçons sont en marge.

D'ailleurs, l'image donne une autre information, une des filles attend une remarque de l'enseignant sur sa production. Pour qu'il la regarde, elle passe devant lui à de nombreuses reprises. Il lui a juste émis « ouais c'est bien » (19, S2, L271). En parallèle il passe énormément de temps avec Alexis, considéré aussi en marge. Nous lui mentionnons pour qu'il réagisse. Mais il ne perçoit pas la différence dans la transmission des contenus. Pourtant, les images s'attardent sur l'ampleur des informations données à Alexis, peu à Lucille, aucune à Virginie.

L'épisode 37 informe par ailleurs que les indications données aux filles et aux garçons, en ce qui concerne l'incorporation ou non des contenus, se font sur un mode comparatif.

En conséquence les filles sont soit ignorées soit considérées comme contre-exemple, les garçons pris en exemple.

Mais comme l'enseignant ne réagit pas sur les premières séquences, nous intervenons sur la dernière.

Celle-ci met l'accent sur les démonstrations avec les garçons qui semblent être un moyen supplémentaire de leur faire s'approprier les contenus. Il précise d'abord que si effectivement, il fait toujours les démonstrations avec les garçons c'est « pour ne pas mettre la

filles en difficulté » (37, S4, 560) puis « c'est clair...c'est réfléchi » (37, S4, 564-565). Il s'agit d'éviter les contacts avec les filles, nous le comprenons comme un acte réfléchi mais ceci pose quand même le problème des démonstrations avec des élèves de sexe opposé en EPS. Comment alors les inciter à entrer en contact avec des élèves de sexe opposé ?

D'autres moyens que la démonstration sont peut-être préférables dans les APSA qui nécessitent des contacts. En tout cas, l'ambiguïté n'est pas permise. La condition pour que l'enseignant puisse effectuer des démonstrations est qu'il puisse entrer dans un registre moteur qui effectivement « mettrait les filles en difficulté ». Plus que les contacts, les registres moteurs sont à questionner. Son registre étant unique, les démonstrations ne se font qu'avec les garçons, supposés entrer dans ce registre.

La posture de novice et la référence unique n'aident pas à franchir cet obstacle.

b Les modes de transmission des contenus

i la connivence

L'épisode 21 est choisi afin de mettre l'accent sur les modes de transmission des contenus.

Avec les garçons, ils se font sur le ton de la connivence. Ici l'enseignant explique, à un des garçons qui désire recommencer les tâches de la leçon précédente, que les contenus ont changé « parce que la dernière fois il y avait la moitié des filles qui n'était pas rentrée dans l'activité...donc aujourd'hui on a plus de monde à fonctionner » (21, L278). La conséquence de cette réponse risque d'amener ou d'encourager les garçons à se considérer plus performants que les filles. Ce qui n'aide pas à l'acceptation des différentes motivations. Tout est ramené aux différences sexuées, les aspirations des élèves ne sont pas évoquées. **Les contenus sont simplifiés pour s'adapter aux filles.** Comme la réponse est donnée sous le ton de la connivence, l'élève accepte les consignes de l'enseignant. Mais comme cet élève a perçu la relation entre contenus simplifiés et réussite des filles, la rencontre avec elles est rendue encore plus difficile. L'enseignant explique alors les raisons de sa réponse en relatant le contenu des premières séances « vous faites une longueur en courant, un saut...varier les sauts...t'avais les garçons qui réussissaient tout ce qui était dynamique saut, passage au sol, ils s'explosaient et pis t'avais les filles qui regardaient, elles étaient un peu apeurées » (21, 265-271). A l'évocation de « apeurées » il rit puis ajoute « celles qui le faisaient se

forçaient...on voyait bien que ce n'était pas ce à quoi elles s'attendaient au niveau de la danse » (21, 272-275).

Même s'il perçoit que ses références sont inappropriées aux filles et qu'il déclare avoir adapté ses contenus, il n'a toujours pas conscience de faciliter l'appropriation des contenus aux garçons par des voies multiples. Pour les filles, il facilite l'incorporation des contenus en réduisant les exigences motrices. Pour les garçons il facilite l'incorporation des contenus, en passant par le ton de la connivence, sans changer les exigences.

Ce mode de transmission spécifiquement en direction des garçons est repris dans l'épisode 41. L'enseignant essaie de motiver deux garçons assis « vous êtes une paire solidaire » (41, S1, L287). Il ne réagit pas à cette séquence.

ii Les relances

Les relances aux filles sont un moyen de leur faire incorporer les contenus.

Mais cette fois le ton n'est pas celui de la connivence, en aparté, mais devant toute la classe « allez vous devez bouger dans l'espace, ne restez pas sur un même lieu un même endroit » (22, L283-284). A cette image, l'enseignant réagit « on a tendance à avoir des élèves qui se mettent aussi en périphérie un petit peu dans les coins et puis à vouloir bouger, en restant immobiles au niveau des déplacements » (22, 277-279).

À ce moment là il n'a pas conscience, ou occulte le fait puisqu'il ne les cite pas, que seules les filles sont toujours en périphérie. Nous relançons alors la discussion sur une cause possible, notre présence par exemple, qui aurait pu influencer l'espace utilisé par les filles. Il précise alors « non non je pense pas, l'espace qui s'est instauré ici il est resté quasiment comme ça tout le cycle...souvent il y avait l'espace des filles à gauche » (22, 284- 289). Effectivement elles étaient toujours en périphérie et à gauche, près de la porte de sortie. Il en a eu conscience tout le cycle mais n'a pas jugé important de modifier son activité. Puis il resitue la place des groupes « un groupe mixte sur la droite, il y en avait au milieu et à gauche c'était un groupe de filles (22, 291-292).

L'espace occupé par les élèves est un indicateur d'adhésion ou de rejet de l'APSA.

Lorsqu'il est face aux élèves, l'espace situé à sa droite et le centre de la salle sont davantage investis par les garçons. Au contraire, l'espace situé à sa gauche (près de la porte de sortie) et le fond de la salle sont davantage investis par les filles. Les rares groupes mixtes occupent le centre et l'espace situé à la droite de l'enseignant. Accepter le travail en groupe mixte se traduit alors par les élèves par l'occupation d'espaces particuliers qui les confronte au regard de l'enseignant. Celui-ci porte son regard en effet le plus souvent au centre et à droite. Ceci a été vérifié de plusieurs manières grâce à l'analyse des leçons notamment. Mais, il est impossible de savoir si c'est la direction du regard de l'enseignant qui induit la répartition sexuée des élèves dans l'espace ou si c'est cette répartition des élèves qui dirige le regard de l'enseignant vers un groupe de sexe.

Toutefois, il existe bien une relation entre espace occupé par les élèves et direction des communications de l'enseignant.

iii Les sollicitations

Les sollicitations des élèves apparemment adressées à tous sont finement adressées aux garçons. Même lorsque les filles lèvent la main pour répondre, elles ne sont pas interrogées.

Le discours de l'enseignant se porte de nouveau sur le « **type** » d'élève « c'est le hasard, après Bastian c'est un gamin aussi **particulier** et qu'éventuellement il peut être embêtant...c'est plus le choix par rapport au **type d'élève** pas par rapport à la réponse que j'attendais » (3, 11-16). Le choix est effectué de peur qu'il n'y ait **débordement** si l'attention n'est pas portée sur certains élèves. En l'occurrence, ceci s'est révélé tout au long de l'analyse des leçons, ce sont effectivement beaucoup plus les garçons qui sont sollicités. Le « **comportement** » présumé des élèves est de nouveau cité pour justifier son activité.

Quand est abordé l'épisode 15 sur le même thème il intervient pour expliquer pourquoi il sollicite plus les garçons « tu remarqueras quand même que ceux qui participent énormément à l'oral, c'est quand même **beaucoup les garçons**, alors bon c'est pas pour me justifier mais..., c'est bien, à priori ils sont relativement intéressés, les filles sont plus dans l'écoute » (15, 160-165).

Puis lorsque nous relançons son activité d'observation sur les filles qui lèvent aussi la main « Ah oui **il me semble** qu'elle a parlé et que je l'ai écouté » (15, 169), le ton devient ensuite incertain « **j'ai eu l'impression** que je l'avais laissé s'exprimer » (15, 171-172). Puis,

ne trouvant plus de raisons « je suis pas sûr qu'elle ait eu une **intervention très très pertinente** » (15, 171-173). Cette fois s'ajoute au **caractère** des élèves souvent déclaré, la **pertinence** des réponses. Rien ne semble être du ressort de l'enseignant, tout est basé sur les élèves, les garçons interviennent parce qu'ils sont « intéressés » ou « bavards », cette fille n'a pas d'intervention pertinente.

c Aide à l'incorporation des contenus

i L'aide est apportée aux filles.

À l'épisode 20, l'enseignant réagit d'emblée, comme soulagé « Ah ça y est alors là je m'attarde sur les filles » (20, 223). Il donne la raison de son intervention auprès des filles « parce qu'elles sont en situation de blocage... toute mon attention est portée sur le fait que je dois les voir bouger, créer, chercher » (20, 232-234).

La séquence suivante insiste sur sa démonstration aux filles en vue de les aider, mais celle-ci est difficile à mémoriser tant elle est rapide. D'ailleurs, il ne leur laisse pas le temps de répondre « ça va vous trouvez des choses » ? (20, S2, L275-277) Il enchaîne tout de suite sur une démonstration. Il commence alors à s'interroger sur son activité « le problème c'est qu'elles m'ont pas montré » (20, 242), il en comprend d'ailleurs la raison en voyant les images « je leur ai pas demandé je leur ai dit vous trouvez des choses et je me suis arrêté là donc évidemment, je ne leur ai pas dit montrez-moi... donc évidemment à partir de là, elles vont pas me le montrer par elles-même » (20, 249-252).

ii L'aide différenciée

L'épisode 43 est à ce titre révélateur parce que les séquences distinguent nettement une démonstration aux garçons suivie d'une aide verbale aux filles.

Il intervient immédiatement « ouais ouais c'est vrai je pense que **je m'identifie beaucoup par ma pratique aux garçons**, qui débutent et qui sont comme moi... j'ai tendance à montrer... moi qui **suis faible** je me lance... » (43, 615). Son argumentation reprend l'idée des difficultés des garçons « je montre beaucoup aux garçons qui ont éventuellement peut-être des **difficultés à se mettre dans l'activité** » (43, 617-618). Mais l'analyse détaillée des leçons et sa prise de conscience au fur et à mesure de l'entretien (21) sont contradictoires avec les prétendues difficultés des garçons. Ceux-ci n'ont aucune difficulté à se mettre en activité.

En ce qui concerne les rares démonstrations aux filles il reprend l'argumentation déjà évoquée lors de l'épisode 37 « je vais pas oser... je vais plus jouer sur le verbal » (43, 622).

Mais il pouvait très bien démontrer aux filles sans entrer en contact avec elles, c'est ce qu'il fait d'ailleurs dans l'épisode 20.

d Les communications non verbales : les regards.

L'épisode 10 met l'accent sur ce type de communication. L'enseignant ne regarde que les groupes démixés, en particulier les groupes de garçons. Au premier plan l'image montre un groupe mixte qu'il ne remarque pas au cours de la leçon, il ne le remarque qu'au moment de l'entretien. De nouveau, il réagit en évoquant la **personnalité** des élèves « il y a des élèves qui ont plus de facilités au niveau de la mixité » (10, 113) et précise que la mixité ne se réalise que si les élèves « **s'entendent bien** » (10, 113-114). La réussite de la mixité passerait par la personnalité des élèves et l'estime des uns pour les autres.

4.2.2.3. Les attitudes

a Les rôles distribués (sexués)

Les images de l'épisode 5 montrent clairement la préférence accordée à un garçon quand il s'agit de démontrer. Pourtant, au début de l'épisode il sollicite les élèves pour qu'ils démontrent leur production aux autres, il interroge d'ailleurs une fille. Celle-ci n'a pas le temps de réagir que déjà l'enseignant a nommé un garçon. De nouveau les élèves vont incorporer leur rôle, aux garçons la démonstration, aux filles apprendre à regarder. Pour cette raison, elles restent à la périphérie et les garçons occupent l'espace proche de l'enseignant.

À la vue de ces images, il s'étonne dans un premier temps « et là c'est pas la fille qui a montré là » ? (5, 28). Puis il cite encore la **personnalité** des élèves « Mélanie elle était très timide » (5, 32) et c'est peut-être pour ça et Hugo il a plus de facilités...il veut tout le temps se mettre un petit peu en avant, donc c'est une question de **caractère** je pense » (5, 35,37). De nouveau est prétexté le caractère des élèves.

Puis il parvient à parler de son activité « mon intervention c'est vrai que c'était essentiellement pour leur montrer que des choses qu'ils voient à la télé le hip hop... » (5, 38-40). Effectivement son intervention était, au départ, dans l'intention de solliciter Mélanie pour la démonstration. Pour la convaincre, il utilise en cela une appréciation positive « Mélanie tu as fait des choses bien » (5, L64-65). Mais « les choses bien » le sont parce que Mélanie est la seule fille à réaliser un équilibre sur l'épaule, elle est donc rentrée dans **l'univers masculin de la danse** qu'il met en oeuvre.

Une seule référence est privilégiée pour être appréciée.

La suite du discours confirme ses références « essayer de trouver une relation entre ce qu'ils connaissent, leurs représentations d'une certaine danse et ce que je proposais où ils pouvaient être amenés à **proposer du hip hop pour répondre aux critères** de la tâche » (5, 41-43).

La manière de distribuer les rôles, en sollicitant les élèves pour les démonstrations, se retrouve aussi lorsque les élèves sont invités à servir de modèle dans le cas d'échauffement collectif. À la vue des images de l'épisode 6, l'enseignant réagit à nos relances « non en général je fais quand même relativement attention » (6, 49)

Puis il compare sa manière de distribuer les rôles avec les autres APSA « je mets un garçon ou une fille comme quand je fais des équipes de basket » (6, 50-51). Mais l'essence des deux APSA n'est pas comparable, le souci de passer en représentation devant les autres n'est pas le premier objectif des sports collectifs. Les rôles distribués ne peuvent se comparer.

Il reprend alors une argumentation dans le but d'indiquer son souci d'égalité entre les sexes « j'ai tendance à essayer de faire attention un petit peu à ça, à l'égalité entre guillemets entre les sexes » (6, 52-53). Mais sa remarque évoque la formation initiale « puisqu'on nous a bassinés là-dessus » (6, 53-54) et non un parti pris vraiment égalitaire. À travers ces extraits du discours qui relèvent une activité déclarée égalitaire, le réel de l'activité entre en contradiction avec les déclarations de l'enseignant. Cependant, il occulte la réalité des images « elle est derrière elle est devant ça veut dire » (6, 58). Quand nous insistons sur les contradictions avec le discours, il reprend « derrière ou devant pour moi c'est pareil, c'est le même rôle » (6, 60).

Nous continuons à essayer de fixer son attention sur les attitudes employées et l'incidence de celles-ci sur les rôles que les élèves incorporent, il continue de s'étonner de ses attitudes « je parle aux garçons pour toi » ? (8, 85). L'image lui indique précisément qu'il associe les mouvements lents aux filles. Ici c'est un garçon qui pose la question de la lenteur, l'enseignant demande aux filles de répondre. À cette image, il déclare « c'est marrant » (8, 87) il ne peut donc qu'admettre ce qu'il voit et pour s'en assurer repasse le film et accorde « ouais ouais si si je comprends mais tout ça c'est totalement **inconscient** et évidemment, est-ce qu'il y a une explication à ça j'en sais rien » (8, 91-92). Il réfléchit et de nouveau reporte la responsabilité de ses actions sur les élèves « **à la rigueur...les garçons étaient énergiques alors quand je parle de lent tout de suite je me retourne vers les filles, est-ce que c'est possible** » ? (8, 94-96). Il est alors inquiet, en tout cas il s'interroge et insiste sur ses actions

inconscientes. Mais il n'en est pas responsable « mum mum, mais tu vois ça c'est évidemment des choses, t'es dans tes explications...et ça se fait vraiment de manière, totalement **naturelle et inconsciente** ».

Les attitudes, corporelles en particulier, reflètent des croyances qui s'appuient elles même sur des valeurs plus ou moins conscientes. Le couple croyances-actions est ici très actif. Le corps révèle, plus que le discours, les tensions entre les croyances activées dans le contexte des actions.

D'ailleurs il continue à s'interroger « c'est vrai qu'ils sont plus à droite et que je parlais davantage à droite alors pourquoi »? (8, 102-103). Les raisons données reprennent celles émises lors de l'épisode 43 à propos de l'aide accordée aux garçons « la **représentation** qu'on a c'est de dire que les garçons vont peut-être avoir plus de difficultés dans l'activité danse, ce sont ceux qui sont les plus réfractaires à l'origine à l'entrée dans la danse » (8, 103-106). Il prend conscience du poids des croyances des enseignant-e-s liant **les APSA et le sexe des élèves**.

Mais il ne désire pas aller plus avant dans les explications, il préfère déclarer « c'est **possible** que je porte mon attention un peu plus sur eux, là c'est quelque chose qui est **probable** mais **inconscient** toujours je fais pas du tout attention ça se fait tout seul » (8, 106-107). Les rires qui accompagnent le discours, surtout à l'annonce du mot « probable » montre son inconfort devant la situation, le retour aux **phénomènes inconscients** semble le protéger, un malaise s'installe, il préfère avancer la vidéo « bon on va continuer quand même » (8, 109). Il va jusqu'à parler « **d'instinct** » lors de l'épisode 17 « c'est assez instinctif » (17,183). Il admet ensuite « je m'occupe pas mal, beaucoup des garçons c'est vrai » (17, 187). L'avancée de l'entretien l'amène à enlever les protections dont il s'entourait et participe à la réflexion sur son activité. Des explications qualifiées de « **hasard** » de l'épisode 3, l'enseignant est passé du « **probable** » à « **c'est vrai** ».

Puis il admet « j'arrête pas de m'occuper des garçons dès qu'ils viennent tac mon attention est portée sur eux et puis les filles » (23, 299-300), le discours est alors accompagné de **gestes indiquant son énervement vis à vis de ses attitudes**. Il convient de plus en plus « c'est vrai que, j'ai globalement plus je me regarde et plus je m'intéresse aux garçons et moins aux filles, c'est clair ça, j'ai pas d'explications à donner là-dessus » (23, 301-302). Il

est à ce moment là déconcerté, son inconfort se traduit par des rires qui accompagnent le discours. Il continue de dire son incompréhension par « non non non non non, je ne savais pas c'est vrai » (23, 305).

Il emploie de plus en plus l'ironie pour parler de son activité à « dépêchez-vous Mesdemoiselles, les garçons s'impatientent » (30, L8), il minimise la portée de son discours auprès des élèves « il faudrait que je la revois un petit peu pour savoir si j'ai dit ça par ironie ». Devant l'inconfort de la situation, il réagit par le rire puis repasse l'image « j'arrive pas à savoir si c'est parce que les filles sont encore dans le vestiaire » (30, 358-359), il se rassure en reportant **la responsabilité de son attitude sur les élèves en l'occurrence les filles** « c'est vrai que de toute façon mais ça je crois que c'était dans toutes les activités les filles....sont toujours les dernières » (30, 463-464).

Il entre dans une justification sexuée relative à l'EPS « les garçons sont les premiers à être prêts à vouloir entrer dans l'activité...il sont en EPS ils ont envie de bouger ceux-là c'est clair » (30, 465-468). Il justifie ainsi ses propos sexués par la discipline EPS en accord avec l'envie de bouger des garçons. Mais alors quelle est la place des filles en EPS ? Le besoin de mouvement n'est-il indispensable qu'aux garçons ? La danse en EPS permet justement un autre rapport au corps, sans nier pour autant la dépense énergétique. L'enseignant n'est pas conscient d'être sur un seul mode de référence, par rapport au mouvement, qui ne convient qu'aux garçons. Il n'a pas conscience que si les filles prennent leur temps dans les vestiaires c'est certainement qu'elles refusent à leur manière cette entrée dans l'APSA. Il se réfugie d'ailleurs en déclarant « dans toutes les activités » **par nature** elles seraient plus lentes que les garçons.

Le rejet des filles pour une APSA considérée comme féminine ne le questionne pas. Le recours aux stéréotypes sexués l'aide à éviter de reconsidérer son activité.

Mais sa posture devient assez vite intolérable puisqu'il y revient « c'est vrai que...je suis encore sur le groupe devant moi à droite, ce sont des garçons, les petites gentilles de gauche, elles elles passent un petit peu à la trappe et inaperçues ». Il essaie de mettre de nouveau la responsabilité de son attitude sur les **comportements** des filles et se moque d'ailleurs des raisons qu'il donne « parce que je les entendais » (30, 472).

Puis il essaie de trouver d'autres raisons, celle de sa **connaissance limitée de l'APSA** « je suis tellement concentré sur ce que j'ai à dire, je suis tellement absorbé...je suis dans la

danse je suis pas à l'aise...je fais très attention...de faire attention à ce que je dis » (30, 473-477).

Un enseignant novice dans cette APSA s'appuierait-il davantage sur les stéréotypes sexuels relatifs au mouvement pour s'assurer de la reconnaissance des garçons ? Ceci pourrait expliquer, en partie, l'intérêt qu'il leur porte expressément en ignorant les filles.

D'ailleurs il s'empresse de comparer avec son attitude dans d'autres APSA « habituellement quand je suis dans une autre activité je laisse pas deux élèves assis sur la poutre c'est ce qui me marque là, là j'occulte pas mal de choses...placement des élèves devant moi...c'est un petit peu moins bien organisé » (30, 478-483). Il déclare le **peu de connaissances dans l'APSA** pour expliquer son attitude. La connaissance limitée de l'APSA peut-elle renforcer les stéréotypes sexuels ?

Mais les stéréotypes sexuels de l'enseignant expert, dans cette APSA sont aussi très marqués. Ils produisent pourtant des effets opposés chez les élèves. Le statut de « novice » n'est pas suffisant pour expliquer l'emploi des stéréotypes sexuels. Le poids des références s'affirme.

D'autres épisodes précisent le véritable statut de modèle. L'épisode 6 signale les rôles distribués qui démasquent la réalité des modèles. Les modèles féminins ne sont en fait que des succédanés de modèles.

Les communications de la leçon en témoignent « allez Audrey je t'aiderai, Hugo va t'aider, il y a Alexis au fond donc tu démarres avec Hugo » puis « Hugo tu suis Audrey mais tu lui donnes un petit coup de main quand elle a un blanc » (32, L38-42).

L'enseignant commente alors les choix de regrouper certains élèves en fonction de leur **personnalité** « j'associe une élève, qui veut pas trop mais que je veux pousser à le faire et qui va se faire aider avec un autre » (32, 498-499).

Comme cela a déjà été mentionné, il minimise l'impact de ses actions sur les élèves à chaque fois qu'il éprouve une gêne. Il préfère d'abord occulter « bon ça ça mène pas à grand chose à mon avis » (32, 499-500). Face à nos relances, il minimise l'impact de ses actions « oui si jamais elle oublie » mais **il rit et il doute** « je ne suis pas persuadé de l'efficacité de ce que je propose, mais bon » (32, 502-503). Il prend certainement conscience à ce moment là

que ses communications destinées à encourager les filles ont été interprétées par les élèves comme des rôles à s'approprier. C'est Hugo qui conduira l'échauffement.

Enfin dans les rôles demandés à certains élèves dans le but d'aider leurs camarades, l'épisode 42 révèle un début de coéducation : un groupe de filles aide un groupe de garçons.

Le montage a été fait de manière à ce que l'enseignant constate l'évolution du comportement de ces élèves au fur et à mesure de son intervention. Le début de l'épisode montre que ces filles sont au fond de la salle, l'enseignant leur dit « c'est très bien ce que vous avez fait ». Au moment où il demande aux élèves d'aider les groupes en difficulté, elles se rapprochent d'un groupe de garçons, effectivement en difficulté et placé au centre. Il intervient sur cette image « l'idée est bien par contre c'est dans la réalisation même de la consigne c'est pas évident...il y avait pas éventuellement beaucoup d'échanges entre le groupe qui réussissait et celui qui ne réussissait pas » (42, S2, 594-599). Il est persuadé que la **consigne est difficile** alors que ce n'est pas ce que l'on voit à l'image, les garçons essaient ce que les filles leur proposent.

Puis le film lui fait prendre conscience de ce qui se passe « elles commençaient à les aider et moi je suis intervenu et ça à tout casser, ouais c'est sympathique, non mais c'est quand j'interviens elles sont parties oui » (42, S2, 601-603). Il prend de plus en plus conscience de la relation entre le comportement des élèves et son activité « hum ouais ouais, elles sont, elles ont un rôle de fille qui ont été mises en valeur, elles ont réussi la tâche elles ont compris et donc elles veulent aider les garçons qui sont plus en difficulté » (42, S1 et S2, 605-607). La fin de l'entretien est proche et l'enseignant admet de plus en plus la relation entre son activité et l'influence de celle-ci sur les pratiques des élèves en matière de coéducation.

C'est l'intervention de l'enseignant qui incite les filles à incorporer un rôle secondaire, elles quittent alors le groupe et retournent au fond de la salle en fin d'épisode.

b Définition ou redéfinition de la tâche

Cet item est aussi le moyen de percevoir les attitudes de l'enseignant.

Alors que l'enseignant redéfinit la tâche pour que les élèves occupent tout l'espace, la répartition ne change pas et ne l'interpelle pas. Nous sommes alors en début de l'entretien « les garçons sont au centre ici ouais ouais il y a des groupes de, il y a un groupe mixte peut-être, un ou deux, après c'est des groupes de garçons et de filles » (4, 19-20).

Puis l'épisode 7 met l'accent sur la relation entre la définition de la tâche à effectuer en direction des garçons et la répartition des élèves. À ce moment de l'entretien il ne perçoit pas encore sa manière de s'adresser exclusivement aux garçons « les filles sont à droite ouais, ça toujours enfin la majorité des classes...il y a éventuellement au milieu des fois un petit mélange avec certains » (7, 70-72). La condition pour qu'ils soient ensemble étant « **les groupes où il y a des filles et des garçons qui s'entendent bien ensemble** » (7, 73). Il n'entend pas notre questionnement « non mais moi j'ai toujours l'intention de vouloir m'adresser à toute la classe...mes consignes elles sont pour toute la classe, bien souvent, et je ne fais pas de différences avec les garçons et les filles » (7, 77-80). Il apparaît alors des nuances « bien souvent » laisse entendre qu'une partie des consignes est adressée de manière exclusive à un groupe d'élèves. Il continue ensuite le discours en opposant, une activité volontaire en début de phrase « j'essaye » à une activité involontaire « **pas consciemment** » en fin de phrase « fin j'essaye de ne pas en faire en tout cas ou pas consciemment » (7, 80-81). Il commence dès lors à émettre des réserves sur ses certitudes apparentes.

Quand nos relances l'amènent sur la différenciation sexuée du discours lors du rappel des consignes, **il minimise l'impact de ses actions sur les élèves comme à chaque fois qu'il éprouve une gêne** « je pense pas que ce soit très très intéressant » (12, S2, 122). Il ressent le besoin d'expliquer « c'est simplement il y en a une qui écoute pas, et un qui a donné la bonne réponse » (12, S2, 122-123). Quand il ne peut expliquer ses actions, il s'étonne « le groupe de garçons ? J'ai pas fait attention » (12, S2, 127).

De toute façon cela lui paraît impensable parce qu'il a étiqueté les élèves « Manon elle est tout le temps fourrée avec des filles normalement, fin j'ai pas fait attention » (12, S2, 129-130) mais l'image l'oblige à revenir sur ce qu'il pense de Manon « **Manon, par contre c'est surprenant fin... je sais pas, elle a des difficultés au niveau de la mixité** » (12, S2, 133-135). De nouveau la responsabilité des élèves est citée. Il a tellement classifié les élèves qu'il ne peut admettre ce qu'il voit à l'écran, Manon avec un groupe de garçons.

Puis il se rend compte de la réalité « j'ai l'impression aussi que je m'adresse beaucoup du côté des garçons » (13, 138), la raison donnée étant que les garçons **sont moins attentifs** par rapport aux filles. Celles-ci exigent donc moins d'explications « un groupe de filles attentives qui écoute bien qui est sage qui bouge pas » (13, 140). Le fait qu'elles ne « bougent pas » suffit à supposer qu'elles comprennent plus facilement les consignes, il leur prête moins d'attentions. Cette fois il ne s'agit plus de « **profil d'élèves** » ni seulement de « **profil de sexe** » mais de « **profil de classe** », « globalement, j'ai un tiers de la classe de filles

vachement gentilles sympas qui sont volontaires qui bossent, les filles font un petit peu tout ce qu'on leur demande...je les mets de côté un petit peu par rapport à ça, mon attention se porte plus sur les garçons qui sont un peu plus bavards qui ont plus de jus » (13, 143-147). Parfois, nous constatons une occultation des réalités. Même si l'enseignant déclare que les filles sont en marge de l'APSA, il en donne de fausses raisons. Pourtant, il déclare clairement leur donner peu d'attention lorsqu'il définit les tâches.

Le profil de classe dont il est question ici s'est construit autour des stéréotypes de l'enseignant.

Nos résultats confirment ceux des recherches entreprises sur les stéréotypes des enseignant-e-s dans les classes (Mosconi en particulier) et leur influence sur les comportements des élèves.

4.2.2.2.4. L'évaluation

L'épisode 26 insiste sur les communications adressées uniquement aux filles lorsqu'il s'agit de se produire devant les autres.

Les propos de l'enseignant sont alors argumentés par le jeu de l'évaluation « sanction » pour laquelle il considère les filles plus susceptibles de réagir. Il en donne cette argumentation d'abord sur le ton de la plaisanterie mais l'avancée du discours confirme ses propos « je m'adresse aux gentilles filles scolaires...si elles veulent une bonne note, non mais, parce que, là en fait, les élèves qui risquent d'avoir plus de difficultés à passer » (26, 347-349). Il invoque de nouveau la question du **caractère** des élèves et il associe le plaisir de se produire devant les autres au caractère des garçons (26, 350-351). Il reprend « je m'adresse au bon public...il va falloir qu'ils se forcent même s'ils n'ont pas envie, même si c'est une épreuve difficile pour eux » (26, 353-354).

L'emploi du masculin est révélateur. L'enseignant essaie de passer un message aux filles en jouant sur les stéréotypes mais quand il parle d'elles il en parle au masculin comme s'il niait leur sexe. Cette remarque faite aux filles devant les garçons renforce des comportements séparant les groupes de sexe.

Il refuse notre interprétation « je pense pas non non non non non non » (26, 359), il relie de nouveau sa manière de parler d'évaluation à « **un type de public** » et non pas à une différenciation en fonction du sexe des élèves « c'est plus lié à celui qui va faire attention à sa

note et qui va se forcer par rapport à des élèves » (26, 361-362). Mais l'entretien a été filmé et lorsque le discours mentionne « par rapport à des élèves » l'enseignant montre le groupe de garçons à l'image. Il essaie de minimiser l'impact du discours adressé aux élèves, il pense pouvoir agir sur le comportement des filles par le biais de la note, pas avec les garçons.

Ce n'est pas « le type de public » qui conditionne ses interventions mais plutôt les stéréotypes sexués. Ceux-ci se traduisent par une différenciation des communications, propices à renforcer la séparation des sexes.

a L'évaluation en relation à un modèle de référence

Lors des évaluations en effet, l'enseignant fait souvent appel aux garçons pour qu'ils servent de modèle à l'ensemble de la classe. Son intervention sur les images masque à peine sa gêne « c'est un garçon mum mum, les filles passent, elles sont invisibles les filles » (14, 153-154). Devant l'évidence il essaie de se convaincre « si si j'ai déjà eu Mélanie à qui j'ai proposé de montrer deux ou trois fois il me semble » (14, 154-155) puis il se ravise « enfin au moins une fois » et finit par revenir sur la **personnalité** de l'élève « mais bon elle avait toujours du un petit peu de mal à se mettre en avant comme ça » (14, 157-158). Pourtant l'épisode met l'accent justement sur le fait que cette élève est volontaire pour démontrer alors que l'enseignant préfère prendre un modèle masculin.

Puis, les séquences de l'épisode 39 montrent l'enseignant ne pas s'intéresser aux filles alors qu'elles cherchent à avoir une appréciation de sa part ; elles utilisent pour cela différents moyens. En même temps, l'image indique que la seule remarque l'est envers une fille qui refuse de pratiquer « tu veux pas le faire tu auras zéro » (39, S1, L254-257).

À la vue des images, il invoque les problèmes de groupe pour expliquer le refus « oui c'est toujours les histoires à deux ou à trois...les garçons, ça y va » (39, S1, 574-575).

Devant nos relances au sujet des stratégies des filles, il passe par plusieurs étapes : il accepte « ouais ouais je ne dis rien » (39, S1, 578), il est dubitatif, enfin ne supporte plus son image « ouais ouais mais attend c'est incroyable ça ! je suis dans mon truc, la petite est à côté là, rien à faire, et je m'occupe encore des autres, elle est gentille cette petite » (39, S2, 580-582).

b Comparaison sexuée

Il s'agit de pointer l'attention de l'enseignant sur ses comparaisons sexuées lorsqu'il fait des bilans. L'épisode 29 indique « des gens qui n'avaient pas réussi la semaine dernière s'y sont mis aujourd'hui » (29, L547-552). Le regard étant tourné vers les filles, toute la classe a pu comprendre que « les gens » étaient les filles.

Il réagit à l'épisode « oui ben oui...c'était un blocage exclusivement féminin » (29, 446-447). Plus on avance dans l'entretien, plus il se rend compte de cette différenciation « je l'ai pas interrogée, j'ai interrogé Julien » (38, 561).

Par ailleurs nous avons choisi des épisodes qui mettent en comparaison filles et garçons aussi lors des phases de travail. En effet dans l'épisode 34 il annonce « dans ce coin ci c'est original ou pas » ? Ou encore « il va falloir que vous essayiez d'imaginer des choses un peu plus intéressantes que ça » en indiquant l'espace des filles (34, S1, L86-87). A l'opposé « ça c'est déjà plus original » (34, S2, L89-90) s'adresse aux garçons. Les réponses des élèves sont différemment valorisées, les filles incorporent l'idée de ne pas produire des « choses intéressantes » par rapport aux garçons, les garçons de trouver les réponses des filles peu intéressantes par rapport à leurs propres productions.

Il ne réagit pas à ses séquences, ni à celles concernant l'épisode 40. Il est très évasif sur les productions des filles « ya de l'idée » (40, S1, L266) alors qu'il qualifie les comportements des garçons en fonction de références connues « y en a qui intègrent un petit peu de combat, c'est une idée comme une autre » (40, S2, L270).

c Les interventions sur les productions des élèves

Au vu de ses interventions sur les productions des élèves, il ne retient que l'espace occupé par eux.

Il ne prend pas conscience de la relation entre ses interventions ou ses non interventions et l'occupation de l'espace par les élèves « donc ici elles se mettent au fond, donc on a des **profils d'élèves** différents, Mélanie et l'autre qui se mettent derrière dans le fond elles ont des difficultés c'est vraiment difficile pour elles...d'accepter le regard des autres, mais bon elles se forcent un petit peu en marge comme ça » (27, S1, 367-375). Par contre « Hugo c'est un profil complètement différent à l'inverse...il a aucun problème par rapport au regard des autres, il a même tendance à accaparer l'espace » (27, S2, 376-380). Mais alors que les filles se font oublier en étant au fond de la salle, Hugo au contraire attend

un commentaire en faisant durer son solo. Le ton de l'enseignant le maintient dans cet état « et Hugo, on t'arrête plus » (27, S2, L479). Une nouvelle fois, sont évoqués les « **profils d'élèves** », il ramène ces comportements à des cas isolés mais toutes les filles ont ce comportement et tous les garçons sont au centre.

L'épisode 36 indique qu'il met en doute les difficultés des filles « c'est difficile de faire ça, c'est dur pour vous » ? Les filles ont répondu « oui » mais il continue « c'est pas dur, alors jouez le jeu » ! (36, S1, 119-120). Il ne tient pas compte de leur réponse. Il ne fait aucun commentaire au sujet de cet épisode.

d Les différenciations sexuées des interventions

L'épisode 24 le fait réagir immédiatement « avec les filles je dis prends pas de risque et avec les garçons je dis l'inverse » (24, 308), il essaie alors de trouver les raisons de la différenciation. Dans un premier temps il met en doute la suite des deux séquences choisies à quelques secondes d'intervalle « toi tu dis que c'est dans la même tâche exactement » ? (24, 320-321).

D'autres raisons apparaissent « ben alors oui c'est pas le même risque dans ce cas là...je me suis peut-être mal exprimé (24, 325-330), « c'est vrai que je dis le risque deux fois mais le sens derrière n'est pas le même, c'est vrai que pour les gamins je sais pas si c'est clair mais fin, si pour la fille je pense j'ai été relativement clair » (24, 338-340).

En effet le terme « risque » pour les garçons est associé à une prise de vitesse alors que pour les filles il est associé à « limiter les facteurs de risque ». Ainsi pour ne pas faire tomber la feuille, elles doivent éviter les tours.

En conséquence son intervention nuit à la proposition d'originalité des filles alors que les garçons sont encouragés à élaborer leur production. Il déclare avoir été « relativement clair pour la fille ». En effet après cette intervention, elle ne tente plus de difficultés comme les tours.

Tableau 16 : entretien d'auto-confrontation. Enseignant B

supports	style d'action	attitudes	évaluation
<p>Su 1 : comportement des él conditionne les contenus (écoute)</p> <p>accorde une légitimité aux propositions des f, sans leur reconnaître</p> <p>Su 2 : affinité au départ mais // personnalité et profil d'él</p> <p>↓</p> <p>regroupement imposé supposé par affinité sexuée</p> <p>↓</p> <p>mixité impossible par refus de travailler de certaines f</p> <p>pour B personnalité + caractère + nature de l'activité => comportement de certaines f</p>	<p>St 1s : personnalité de l'él et nature de l'APSA</p> <p>g en marge = intervention f en marge = non intervention</p> <p>f ignorées ou contre-exemple g = exemple</p> <p>Sta 1 : démonstrations avec les g</p> <p>posture de novice et référence unique</p> <p>Sta 3 : <i>croyance</i> : difficultés des g à adhérer à l'activité => aide (confusion) des f => consignes brèves et rapides</p> <p>St 3 : la réussite de la mixité = personnalité des élèves et bien s'entendre</p> <p>St 2 : St 2c g =convivence en aparté St 2r f = adaptation des contenus devant toute la classe (motricité simplifiée) St 2c St 2r + St 3 => espace occupé par les élèves est sexué St 2s // type d'élève et débordement possible des g caractère et non pertinence des réponses des f</p>	<p>A 1s : g = démonstration f = apprendre à regarder</p> <p>personnalité et le caractère des él => attitudes</p> <p>référence unique</p> <p>f = succédané de modèle lent = f</p> <p>interroge son attitude => de inconscient à responsabilité des élèves à hasard à instinct à possible à probable à vrai.</p> <p>responsabilité de ses attitudes dues aux f</p> <p>justification sexuée // eps</p> <p>A2 : Profil d'élève Profil de sexe Profil de classe construit par les stéréotypes de l'enseignant</p>	<p>E : emploi du masculin pour les f = sexe f inexistant</p> <p>type de public</p> <p>stéréotypes sexués = différenciation des communications => séparation de sexes</p> <p>E 1 : personnalité des él</p> <p>E 5 : profils d'él</p> <p>E 5s : g encouragés à élaborer</p> <p>f limitées</p>

4.2.2.3. Le cas de l'enseignant C

4.2.2.3.1. Les supports d'enseignement

a Les contenus

L'épisode 3 pointe l'intervention de l'enseignante et les réactions des élèves aux contenus proposés. Il s'agit d'apprendre aux élèves à se regarder pour qu'ils intègrent « l'écoute entre danseurs ».

À la vue des images, l'enseignante réagit en argumentant sur la **personnalité** de deux élèves, une fille et un garçon, considérés comme **leaders** « ils devaient chercher la position centrale devant, tous les deux, ce sont des gens qui aiment bien être en représentation » (3, 50-52). Puis elle constate qu'ils n'ont pas intégré les contenus « ils se regardent pas » (3, 52-53) et en donne la raison « ce sont les deux leaders qui s'évitent » (3,56). Lorsqu'à l'image elle s'aperçoit que deux autres élèves garçon et fille travaillent vraiment ensemble, elle donne cette fois d'autres raisons « encore Mathias et Ornella...parce que Ornella c'est une autre intello...un petit peu **exclue** de la classe parce que c'est la petite fille gentille, bonne élève...elle n'est pas menaçante pour Mathias...un petit peu craintif... (17, 343-361). Ici ce sont les **résultats scolaires de Ornella et la personnalité de Mathias** qui sont évoqués pour expliquer la rencontre entre eux et l'incorporation des contenus. Mathias ne trouve pas choquant de travailler souvent avec les filles, elle en est d'ailleurs consciente « Encore Mathias avec Ornella oui, il a changé de fille » (17, 339).

b La gestion des groupes

Lorsqu'il s'agit d'aborder la constitution de duos, l'image montre nettement une séparation des filles et des garçons. Les filles sont ensemble devant et près de l'enseignante, les garçons sont ensemble au fond de la salle et loin de l'enseignante. Mathias par contre se place spontanément devant près de l'enseignante puis s'éloigne en vue de constituer un duo mixte.

Cette fois, l'enseignante associe **l'exclusion** et les **résultats scolaires** « ouais c'est les deux **caliméros**, ouais Julie c'est l'exclue de la classe et Mathias il est un petit peu exclu aussi parce que c'est l'intello, le petit chouchou, le gosse bien élevé...(16, 326-329). C'est parce qu'elle attribue aux élèves le statut d'« **intellos et bien élevés** » qu'elle leur pardonne la mixité. D'ailleurs quand est relancé le questionnement relatif au rejet de la mixité au sein des duos par les autres garçons, elle admet « ah ouais carrément » (16, 331). La mixité appréciée par Mathias ne peut l'être par goût mais parce que les autres garçons le rejettent. Pour

l'enseignante, Il semble inconcevable que les élèves, surtout les garçons, puissent finalement apprécier la mixité. Ces stéréotypes sexués, dont elle étiquette les élèves, la confortent dans le peu d'enthousiasme qu'elle éprouve envers la mixité.

L'argumentation s'appuie sur la difficulté que les élèves éprouvent à travailler entre sexes différents. Elle met cette difficulté sur le compte de leur **caractère** « parce que les chiants dans cette classe, c'est pas forcément » elle semble hésiter puis reprend « c'est pas les garçons » (16, 33) « les plus chiants » (16, 336) « c'est...Perinne qui a un sale caractère... » (16, 37). Elle convient que la non mixité au sein des groupes peut avoir comme origine le **caractère de certaines filles**. Cependant, ses propos la laisse perplexe, ils ne correspondent pas aux stéréotypes sexués sur lesquels elle s'appuie habituellement. Ceci indique une première interrogation sur son activité professionnelle.

L'image suivante met de nouveau l'accent sur la constitution de groupes sexués. Lorsque l'enseignante demande aux élèves d'établir des groupes de trois, spontanément ils se répartissent par sexe sauf Mathias. L'argument de l'enseignante consistant à expliquer l'intérêt de Mathias pour une mixité par défaut ne tient plus.

Elle réagit par « Ah oui c'est l'histoire à trois ça a duré super longtemps » (18, S1, 364-365). Elle ramène le problème aux garçons « ouais ça posait problème parce que les garçons sont en nombre pair ». Elle montre l'emplacement des garçons à l'écran mais n'intervient pas sauf pour expliquer les raisons du **regroupement des garçons**, par **nécessité** ou par **affinité** « donc les trois ils sont ensemble pour la choré, pour le test, les deux ce sont les deux copains ils sont toujours ensemble » (18, S1, 367-369).

De nouveau est invoqué le **caractère** des filles « Perinne c'est la troisième chiante mais une chiante désagréable parce qu'elle a un caractère fort » il y a en effet des degrés dans ce caractère puisque « Rania et Cindy ce sont des caractères **forts mais positifs** » (18, 369-373). Enfin si Cindy accepte de rejoindre un groupe de garçons, c'est encore une question de **personnalité** « forcément le maillon faible c'était Cindy » (18, 377), elle continue ainsi à argumenter sur le **caractère fort ou faible des filles**.

Puis nous percevons l'avancée de la réflexion. Elle lance alors d'autres pistes qui permettraient la mixité au sein des groupes « eux sont des **gosses plus malléables**...plus cool, parce que JF il s'en fout complètement» (18, 385-388). Mais elle explique le phénomène par le « **milieu social difficile**...il est pas désagréable » (18, 391-392). Au sujet de « Dylan il **redouble** sa 6^e...tout **gentil**...**vachement obéissant**...donc j'aurai plutôt pensé que c'étaient ces deux là qui se seraient séparés » (18, 396-404). Elle met cette fois en relation le **milieu social des élèves et leurs faibles résultats scolaires**. Par conséquent, les positions

inconfortables de certains élèves vont les inciter plus facilement à se conformer aux attentes de l'enseignante. À la fin de la séquence, elle déclare « c'est Cindy qui va partir avec les garçons » (18, 406). Elle ressent alors le besoin de justifier le comportement des élèves en déclarant que d'ordinaire elle constitue les groupes. Ils n'ont donc pas l'habitude de travailler en mixité au sein des groupes. Elle entend nous convaincre que d'emblée les élèves se regroupent par sexe lorsqu'on leur demande de constituer des groupes.

Mais elle ne perçoit pas que son activité habituelle, consistant à établir des groupes démixés, n'encourage pas les élèves à s'essayer à d'autres formes de regroupement. À ce propos, nous désirons qu'elle réagisse. Elle justifie la constitution des groupes mixtes comme une manière de **punir les filles** « l'autre là qui la ramène tout le temps je pense que j'aurai mis Rania avec les garçons...ouais non mais pour l'éteindre un petit peu... » (18, S3, 410-414). Au fur et à mesure du dialogue elle admet que cette élève, dans un groupe mixte, puisse avoir un autre comportement mais elle se ravise aussitôt « ou alors elle aurait été dominatrice, ouais » (18, S3, 416). Elle finit d'ailleurs par se moquer de ses propositions. Elle n'interroge pas à ce propos son activité didactique et la relation de celle-ci avec la conduite des élèves. Mais elle convient que la gestion des groupes est un problème récurrent en mixité.

L'idée de coéducation n'apparaît pas. La constitution de groupes mixtes répond à une nécessité de punir certaines filles en non conformité aux valeurs prétendues féminines, nécessaires dans cette APSA. Par conséquent, les garçons trouvent difficilement leur place et encore plus difficilement au sein des groupes mixtes.

La séquence 4 ne fait pas l'objet de commentaires. C'est pourtant celle où la proposition de l'enseignante est suffisamment ambiguë, inhabituelle, dite sur le ton de l'ironie, accompagnée de regards et sourires adressés aux filles, pour que celles-ci la refusent. Les indices, laissés par le ton de l'enseignante, les regards et les sourires adressés aux filles, suffisent pour que les élèves comprennent que le discours ne correspond pas à ce que désire réellement l'enseignante. Elle agit de manière à ce que les élèves refusent la mixité « bon moi j'ai bien une solution mais tout le monde va rouspéter après, vous êtes neuf garçons, dans chaque groupe je veux voir un garçon et deux filles ».

Elle entend démontrer que la responsabilité de la séparation sexuée n'incombe qu'aux élèves.

Par ailleurs, certaines consignes, notamment celles concernant le nombre d'élèves par groupe, ne choquent pas l'enseignante lorsqu'elles ne sont pas respectées par les garçons. En effet « **ça m'est égal** » n'est dit qu'aux garçons (27, S2, 257-258). Ils sont autorisés, d'une certaine manière, à détourner les règles de fonctionnement. Par contre, les filles ne peuvent détourner les règles et doivent d'ailleurs intégrer qu'elles sont autonomes « ça va vous n'avez pas besoin de moi » ? (27, S1, L256). L'enseignante n'attend pas de réponse à sa question, persuadée que cette APSA est plus facile pour elles.

La fin de l'épisode montre qu'elle n'a pas conscience de ne pas avoir les mêmes exigences envers les filles et les garçons « oui je sais plus pourquoi ils sont à deux là » (27, S2, 505).

4.2.2.3.2. Le style d'action

a La transmission des contenus

Alors que l'enseignante a demandé aux élèves de s'asseoir afin de revenir sur ce qu'ils ont à apprendre, elle ne s'adresse qu'aux filles qui sont devant elle, seul Mathias se trouve parmi les filles. Sa réaction nous surprend « **Mathias c'est sûr...Mathias c'est pas un garçon pour moi, c'est un c'est euh c'est un élève il est pas sexué...** » (14, 311-314). Elle rit d'ailleurs de ses propos dans un premier temps puis admet qu'ils ne sont pas acceptables « bon mets le entre parenthèses celui-là » (14, 314). Pour elle, les stéréotypes sexués sont tellement indissociables de son activité d'enseignement qu'elle ne peut imaginer un garçon se joindre spontanément aux filles dans cette APSA. Ceci ne peut être que signe d'**étrangeté**. En réaction aux indices laissés par l'enseignante, facilement repérables par les élèves, il n'est pas étonnant que les garçons cherchent à être en conformité avec leur sexe d'appartenance et adoptent un comportement opposé à celui des filles : ils sont en arc de cercle et n'écoutent pas vraiment les consignes.

Par conséquent La coéducation est difficile.

b Les modes de transmission

Alors que nous cherchons à l'interpeller sur ses sollicitations des élèves, notamment des garçons, elle est certaine que ce sont des comportements totalement innés « donc voilà alors ça c'est typique d'une classe, t'as les filles devant là, les garçons, un peu plus à l'extérieur » (1, 3-4). Elle reprend l'idée de la **personnalité** de l'élève « lui c'est normal il est

un peu plus à l'extérieur c'est le petit clown de la classe » (I, 4-5) et précise que « ça c'est le regroupement typique d'une classe quelle que soit l'activité...il y a un espace entre les deux » (I, 7-11). Elle en ignore la raison « je sais pas c'est une constatation et c'est très rare qu'on ait le contraire même dans une activité genre...sport de combat...dans la même salle...lutte par exemple ben c'est pareil...je pense pas que ce soit lié à l'activité » (I, 13-19).

Puis commençant à prendre conscience de son activité d'enseignement, elle évoque la différenciation dans les manières de s'adresser aux élèves en fonction de leur sexe « ...c'est vrai que j'ai assez tendance, à appeler par leur nom les garçons, et les filles par leur prénom ça m'arrive mais comme je sais que je le fais spontanément comme je sais que je le fais, je fais attention » (I, 20-23). Comme pour se décharger, elle ajoute « lui c'est un nom typique...comme je les connais pas encore » (I, 23-25), « ... j'essaie de faire attention, d'appeler les garçons par leur prénom **aussi** » (I, 26-29). Mais les exemples mentionnés sont ceux de Mathias et Cyril qu'elle a étiquetés « intellectuels ».

c Aide dans l'incorporation des contenus : différenciation sexuée

Elle est, au moment de l'épisode 21, consciente de cette différenciation.

Aux garçons elle déclare être consciente de donner des conseils **très techniques** « très technique exprès...de plus neutre possible » et éprouve le besoin d'ajouter « quand t'essaies de pas mettre de l'affectif...du sentiment...de la morale...recentrer sur les consignes matérielles » (21, 452-457). Pour les filles elle admet ne pas jouer sur les mêmes paramètres, même si elle doute « c'est pas sûr » et en rit, elle finit par admettre « ...je les ai pas corrigées du point de vue technique...c'était pas une correction...**c'était une appréciation c'est gnangnan** » (21, 463-467).

Devant sa prise de conscience, elle ajoute « on est d'accord tu m'énerves » (21, 467-468). Jusqu'à cet entretien elle concevait que les leçons dispensées étaient neutres. Le film montre clairement qu'elle inonde les garçons de conseils, de précisions, de consignes, comme pour éviter de rentrer dans « de l'affectif...du sentiment... ».

Alors qu'avec les filles le ton est celui de la connivence, avec les garçons elle agit sur le mode de la fermeté, le contenu est alors purement « technique ».

Elle met des distances avec eux, pour conserver une certaine « morale ». Avec les filles elle admet que ce ne sont pas des corrections qu'elle leur apporte mais plutôt une

remarque que « l'on se dirait entre filles ». Elle emploie pour l'occasion le ton de la connivence pour exprimer une impression sur ce qu'elle ressent de leurs productions. Elle laisse ainsi apparaître ses émotions.

Les registres de l'aide sont différents. Ils détournent les garçons du pôle des émotions en insistant sur la « technique », ils détournent les filles du pôle de la motricité en insistant sur les émotions. Les stéréotypes sont activés de manière très forte dans cette APSA, chaque sexe doit rester dans l'univers qu'on lui attribue, ce qui n'encourage pas la coéducation.

d Les démonstrations

Elle arrête le film expressément pour commenter « là je l'ai fait volontairement avec elle...je voulais pas faire la démonstration avec un des garçons pour pas les mettre mal à l'aise ...elle, elle a pas trop peur d'assumer son personnage, dans cette classe elle n'a pas la parole donc là je l'ai fait volontairement...pour la mettre un petit peu en valeur » (19, 423-425).

La véritable raison arrive ensuite « et puis c'était un petit **remerciement d'avoir accepté** d'aller avec les garçons » (19, 428-432). La démonstration avec une élève est synonyme de gratification donnée à cette élève qui a « accepté » de travailler avec des garçons.

Il est de plus en plus évident que les croyances de l'enseignante agissent de manière très active sur le comportement des élèves en matière de regroupements sexués. En effet, oser spontanément se joindre à une personne du sexe opposé est considéré comme un manquement à la « morale » quand il s'agit d'une fille, et un comportement étrange lorsqu'il s'agit d'un garçon. Les attitudes sont empruntées de ses croyances.

4.2.2.3.3. Les attitudes

a Les rôles distribués (sexués)

L'enseignante reconnaît d'emblée « voilà, alors les garçons une musique qui bouge, ça je suis d'accord avec toi mais c'était volontaire » (9, 162-163). Nous essayons alors d'approfondir son raisonnement. Cet épisode montre effectivement qu'un des garçons d'un groupe mixte lui réclame une musique. D'emblée, la musique retenue par l'enseignante est volontairement ciblée pour intéresser les garçons du groupe. Pourquoi les filles sont-elles

ignorées ? Dans ce groupe il y a davantage de garçons, elle choisit certainement la musique en fonction du groupe de sexe le plus représenté. En conséquence les garçons commencent à produire des mouvements rapides, les filles sont d'abord déconcertées puis certaines imitent les garçons.

À notre questionnement elle déclare « c'est possible, je reconnais que ça c'est sûr que la musique j'essaie de la mettre en fonction de la population » et elle illustre par des exemples en associant **le sexe des élèves et leur personnalité** « ce matin c'est le contraire...ce sont les filles fofolles foldingues qui ont choisi la musique, cette musique là d'ailleurs ». Puis elle associe le comportement de certains **garçons à leurs résultats scolaires** « et les garçons Cyril et Mathias...en dehors de ça...dans une stratégie pour avoir une bonne note...faire ce qu'a dit la maîtresse...utiliser une musique lente ». De nouveau **sexe et personnalité** sont associés « Ghany C et Mike n'ont pas choisi la musique rapide des filles... » (9, 166-189). Pour être en conformité avec les attentes de l'enseignante, seuls les élèves en réussite scolaire choisissent une musique au tempo lent. Le goût des garçons pour une musique douce n'est pas questionné.

Au désir initial de proposer une musique au tempo rapide aux garçons s'oppose le choix des élèves qui choisissent une musique au tempo lent. Elle est dans la nécessité de remettre en cause son choix de musique en fonction du sexe, elle associe alors un type de musique adapté à un type d'élèves.

Comme pour l'enseignant B, les déclarations rapportent les choix au type d'élèves. Grâce au film, les choix ne lui apparaissent plus aussi limpides qu'elle le déclare. La seule argumentation possible est alors **d'associer type de musique et type d'élèves**.

Une prise de conscience de plus en plus aiguë l'incite à reconnaître les rôles distribués aux élèves par les indices perceptibles par eux « oui je le regarde pas, je parle à Jean-François et je le regarde pas c'est vrai » (22, 472). Elle rit de cet épisode et revient plusieurs fois dessus « quand je **parle** à Cindy je la regarde et quand je **donne les consignes** pour Jean-François je le regarde pas c'est vrai » mais son rire traduit son inconfort, elle ajoute « arrête je vais plus pouvoir faire cours je vais me surveiller ben là dans cette situation c'est clair » (22, 475-46). Son activité est de plus en plus réflexive et critique. Elle continue de commenter « je renforce ce qu'a fait Cindy et je plaisante avec elle...une communication très **intime** et Jean-François qui fait le même genre de travail d'abord **je lui dis ce qu'il faut faire...je lui parle sans le regarder** » (22, 476-480).

Plusieurs remarques s'imposent. Avec Cindy elle « parle », avec Jean-François elle « donne des consignes ». Nous avons déjà attiré son attention sur ce point grâce à l'épisode 21 dans lequel elle plaisante avec Cindy. En fait, le mot « intime » signifie la connivence entretenue avec les filles. Elle est consciente des différenciations sexuées : s'attarder avec Cindy et dépasser le cadre de l'enseignement ; ne pas s'attarder avec Jean-François et ne lui préciser que les objectifs sans même le regarder.

Les communications adressées aux garçons sont synonymes d'utilité.

Face à cette prise de conscience, elle réagit en plusieurs étapes : en soufflant et riant (signes de son trouble) dans un premier temps, en reliant ensuite ses actions avec les élèves à ses actions personnelles en faveur des filles en général, en dehors du contexte de l'école (22, 482). Son refus à peine masqué des garçons dans cette APSA pourrait s'originer dans la sphère privée. Parce que cela dépasse le cadre de la recherche et aussi par respect des personnes, l'investigation de cette éventualité n'a pas été menée mais il est impossible cependant de l'ignorer.

La danse, APSA considérée quasi exclusivement féminine par l'enseignante (révélée lors du premier entretien), est un moyen de renforcer la différenciation sexuée. Elle en exclut plus ou moins consciemment les garçons.

Elle essaie de trouver une parade lors de l'épisode 28 tant les épisodes 21 et 22 l'ont incommodée « ouais...mais là je suis gentille...avec les garçons je plaisante avec eux » (28, 509-510). Mais si effectivement elle plaisante avec eux c'est pour qu'ils comprennent que Cindy ne doit pas être mise en difficulté. Pour cela, ils ont à endosser le rôle de porteurs. Elle leur donne sous forme de plaisanterie des rôles stéréotypés en référence à un modèle classique de danse.

Deux phrases permettent de comparer les épisodes 22 et 28 et d'en faire ressortir les rôles sexués. Dans le premier cas, il s'agit d'indiquer à Cindy que ce que celle-ci prétend faire réaliser aux garçons est trop difficile pour eux, mais elle la laisse continuer « oh là ça va être dur il y a des limites hein Cindy » (22, L233-225). Elle l'aide même à manipuler son partenaire dans des positions inconfortables, il n'est ni aidé ni ménagé, seule compte **l'action de Cindy**. Dans le second cas il s'agit d'indiquer aux garçons « ah t'es dur avec elle... va

doucement Dylan » (28, L259-264). Elle demande aux garçons de ménager Cindy et de l'aider, seule compte de nouveau la production de Cindy, aux garçons de s'adapter.

Les rôles sont finement distribués.

Elle en prend conscience « ouais c'est vrai...que les deux garçons sont plutôt en situation d'aider Cindy alors que.. quand Dylan était au sol on était plutôt en situation de le mettre en difficulté mum tu m'énerves » ! (28, 533-535). Elle traduit de plus en plus souvent son inconfort par « tu m'énerves » dès que l'évidence de ses attitudes ne peut être contredite. Mais elle cherche néanmoins à trouver une parade au fur et mesure de la prise de conscience « comme elle était en déséquilibre je lui ai dit appuies-toi sur Jean-François » (28, 517-518). Elle perçoit alors que ce qu'elle prétend être un rôle de soutien peut s'apparenter à un **rôle traditionnel** « ah ! oui le porteur en classique » (28, 522).

Mais elle ne veut pas entendre ce qu'elle a découvert elle même, elle reprend alors l'idée « ça vient de la situation...pour stabiliser » (28, 522-524).

Ne trouvant plus d'explication plausible, elle finit par **responsabiliser l'élève** « Jean-François qui est planté là et qui faisait rien » (28, 525).

Mais une fois passées en revue toutes les causes possibles, elle s'interroge sur son activité d'enseignement « si ç'avait été une fille...non ça ne m'aurait pas dérangé je pense pas je pense pas ». Par le rire qui suit ses déclarations et son besoin de répéter certaines parties des phrases, nous percevons une **incertitude** dans ses propos « je suis pas sûre je suis pas sûre » (28, 526-528).

b Définition et redéfinition de la tâche

D'ailleurs dans les moments où elle **redéfinit la tâche aux garçons**, elle déclare « ouais et là la façon dont je **leur parle c'est aussi une façon de parler aux garçons...je le mettais par terre je ferais pas ça avec une fille** » (26, 496-497). Elle essaie alors de **minimiser** l'impact de ses actions « non mais je l'ai pas tué non plus non mais c'était pour plaisanter » (26, 497-499). Elle admet ensuite « il y a un **registre différent** voilà j'aurais pas **fait** une **démonstration** comme ça avec » elle ne finit pas la phrase puis reprend « peut-être **j'aurais dit** arrondi faut aller **doucement faut pas que je la casse** » (26, 501-504).

Mais plus que les registres, les modes sont aussi différents : le mode de l'action avec les garçons par la démonstration, le discours avec les filles. Avec les garçons elle utilise la

démonstration, de manière très énergique, non pas pour leur indiquer un geste juste mais comme moyen de supprimer ce qui n'est pas attendu, alors qu'avec les filles elle reste sur le registre du discours « j'aurais dit arrondi ».

Elle maintient les élèves dans des qualités de mouvement supposées adaptées à leur sexe. Les modes de communication sont sexués : l'action pour les garçons, le discours avec les filles.

c Espace occupé

Il s'agit d'amener l'enseignante à interroger la relation entre l'espace qu'elle occupe et celui des élèves. En effet, l'espace occupé par elle met en évidence des attitudes nettement différenciées en fonction du sexe des élèves. Trois caractéristiques ont servi à établir le montage vidéo à partir de sa position vis à vis des élèves : lorsque ceux-ci sont en mouvement, lorsqu'ils écoutent son intervention au sein d'un groupe mixte ou lorsqu'ils sont rassemblés pour jouer leur rôle de spectateur. Les premières images montrent deux groupes sexués, les garçons sont en périphérie dans un espace élargi alors que les filles sont au centre dans un espace étroit, les deux groupes tournent autour d'un cercle imaginaire.

Dès le début de l'épisode 2, l'enseignante les compare « ouais exact ouais c'est vrai ils sont regroupés...**les garçons peut-être plus** que les filles dans une activité comme **danse** il sont plus à rechercher **l'assentiment de l'autre** ». Puis elle essaie de rechercher notre soutien « tu sais » et reprend « ils recherchent un spectateur chez l'autre chez un copain...ils ont peut-être tendance **plus que les filles** à rechercher le regard de l'autre » (2, 32-37). Dans cet extrait elle ne mentionne que les garçons par comparaison aux filles et associe **l'APSA au sexe** pour expliquer leur comportement.

Mais alors que nous lui faisons remarquer l'occupation de l'espace différente des élèves en fonction de leur sexe, elle ne retient des garçons qu'ils sont regroupés entre eux, l'espace qu'ils occupent ne l'interpelle pas. Les filles sont aussi regroupées entre elles mais elle focalise son attention sur les garçons. Il convient alors de relancer les propos sur la relation entre le sexe et l'APSA.

Elle n'associe plus cette fois l'APSA au sexe mais des **comportements de sexe récurrents quelle que soit l'APSA** « non je pense pas que ce soit propre à l'activité ça doit être leur côté il leur faut un auditoire un spectateur...pour se montrer » (2, 39-41). De

nouveau elle cherche notre soutien « tu sais » comme si ses croyances avaient besoin d'être approuvées.

Comme l'enseignante ne perçoit pas la relation entre l'espace occupé par les élèves et sa propre position dans l'espace, nous provoquons son activité de réflexion grâce à l'épisode 4.

Ici elle est de dos aux garçons après leur avoir demandé de changer de place (ils étaient auparavant à côté des filles). Elle les isole du reste du groupe en séquence 2 et rétablit ainsi la séparation sexuée. En séquence 1 elle se place au centre de deux groupes sexués. Elle commence par décrypter les images et convient « il y a Mathias et Charles-Eric qui se sont un peu qui ont pris de l'espace ».

Elle ramène ce fait aux consignes « ben il sont pris de l'espace parce qu'ils fallaient utiliser les autres je pense » (4, S1, 74-76).

Nous réitérons le questionnement au sujet de sa position et la répartition spatiale des élèves en tant que spectateurs, ainsi que son placement et son intervention auprès des garçons « je me souviens plus avoir eu l'intention de me mettre entre les deux groupes, non » (4, S1, 80).

Elle déclare d'abord « je pense pas » puis elle essaie de donner les raisons de son intervention « parce que ils font bouger le magnéto ou peut-être que c'est l'endroit où je c'est l'endroit où je mets mes pieds ».

Puis, elle déclare sur un ton dubitatif « je pense pas...est-ce que j'aurai dit ça » ? Elle finit par admettre « ouais mettez-vous à deux, les filles sont plutôt vers ici » (4, S2, 84-88) sans toutefois appréhender la relation entre sa position, les consignes qu'elle n'adresse qu'aux filles et la position des élèves. La suite du discours montre de l'étonnement « ah ouais c'est curieux parce que c'est souvent le contraire...en général les garçons se mettent là-bas dans le coin », elle en donne immédiatement une raison « parce qu'il y a le punching-ball », elle conclut par « souvent les garçons sont dans ce coin là et les filles sont plus par là » (4, S2, 90-95). Les certitudes de l'enseignante continuent alors que les images révèlent d'autres positions d'élèves.

Mais les explications données ne mettent toujours pas en relation son attitude et celle des élèves. Pour elle, les élèves se comportent uniquement en rapport à leur sexe et l'environnement. Pour expliciter davantage son discours elle y joint des gestes montrant sur l'écran les garçons en périphérie et les filles devant, près d'elle. Elle précise au sujet des filles « les filles chochottes...elles sont souvent à mes pieds juste au dessous du poste » (4, S2, 95-97).

L'argument consistant à éloigner les garçons à cause de problèmes matériels ne tient plus. Ce n'est qu'un prétexte, qu'elle n'évoque pas, pour séparer les garçons des filles.

Néanmoins, elle ressent le besoin de s'expliquer davantage « je fais dégager les élèves... parce que je prends du champ... je recule par là pour voir leur truc... ou alors... pour les avoir en... » (4, S2, 98-100).

Nous pensions alors qu'elle parlait des élèves qui dansaient mais elle focalise ses arguments sur les spectateurs « pour empêcher que les élèves soient dans ce coin là » (4, S2, 102). Les élèves dont elle parle sont en fait les garçons, il ne s'agit pas de les considérer comme de véritables spectateurs mais surtout **éviter qu'ils se trouvent à certains endroits, avec les filles** ou tellement isolés qu'il est impossible de les « surveiller ».

Le discours montre de nouveau un scepticisme « alors je ne sais pas... est-ce que je leur ai dit ça »? (4, S2, 103), elle s'est pourtant revue et entendue. Elle cherche alors d'autres raisons « ils étaient trop devant peut-être » (4, S2, 104). A chaque fois qu'elle s'interroge, elle reprend l'argument matériel relatif à l'intérêt des garçons pour le punching-ball alors que les images montrent qu'aucun élève n'est assis de ce côté. Les garçons étaient juste assis à côté des filles.

Elle finit par questionner son activité didactique « maintenant d'un autre côté t'as pas tort parce que si ç'avait été des filles là-bas... je sais pas si je les aurai fait changer... parce qu'elles font pas de travers elles sont quand même attentives mais les garçons peut-être peut-être c'est vrai tu me mets le **doute**... dans mon esprit » (4, S2, 108-113). Elle ponctue de plus en plus le discours par des rires, elle répète trois fois qu'elle doute de ses intentions réelles. La posture du doute nous intéresse car elle indique un ébranlement des certitudes au sujet des seules explications sexuées du comportement des élèves. Le discours sur les épisodes ne se focalise plus alors seulement sur les élèves mais aussi sur son activité.

Elle essaie d'expliquer son **comportement en relation à celui des élèves** lors de l'épisode 6 « alors regarde, je parle... les filles sont attentives à ce que je dis et puis tu as les deux clowns derrière... qui sont pas sous mon regard » (6, 121-124). Elle focalise son attention sur le comportement des garçons sans percevoir que c'est son emplacement dans le groupe qui ne permet que les communications envers les filles. En conséquence les garçons perturbent les commentaires en sortant volontairement du groupe. En réponse, elle adresse aux garçons « tu arrêtes de crier dans mes oreilles » alors qu'ils essaient de proposer des idées. Dans le même temps, les filles sont encouragées « faites moi voir votre truc » (6, L162-

172). Les garçons ne font pas partie du groupe, ils sont ignorés, d'ailleurs « votre truc » ne s'adresse qu'aux filles. L'enseignante encourage la séparation sexuée au sein du groupe.

Devant l'évidence insupportable des images, elle invoque de nouveau la **personnalité** des élèves « c'est vrai que Rania...elle a un **magnétisme**...elle focalise l'attention des gens...j'étais un peu focalisée sur elle que te dire à propos de Ghany » (6, 126-130).

Nous ramenons l'attention sur son activité et celle des garçons, elle finit par accepter « ouais c'est vrai **c'est vrai tu me perturbes tu me perturbes beaucoup là tu me perturbes** » (6, 134). Elle ponctue la fin de l'échange par des rires, témoins du malaise, sa prise de conscience est de plus en plus active « non mais **je ne me rendais pas compte** là je ne me rends pas compte ».

Mais comme à chaque prise de conscience (de manière comparable à l'enseignant B) elle explique son comportement en **responsabilisant les élèves** « les filles sont vachement dociles...c'est gratifiant de parler à un groupe qui t'écoute...et de leur renvoyer de l'intérêt que de perdre son temps avec l'autre qui fait le clown derrière et qui me crie dans les oreilles » (6, 137-142). Mais les rires qui ponctuent la fin de l'échange masquent mal le fait qu'elle ne semble plus croire aux arguments avancés.

L'épisode continue d'insister sur cette relation entre l'espace occupé et le comportement des élèves, il s'agit ici d'un autre groupe mixte. De nouveau elle ne s'adresse qu'aux filles, sa posture l'indique clairement, les paroles portent sur le **comportement** qu'elle attend d'elles.

Cela renvoie à l'idée qu'elle se fait des groupes mixtes dans cette APSA. Les filles ne doivent pas se laisser influencer par les garçons, parce qu'elles ont à se référer aux « belles » formes courbes que l'enseignante apprécie. Le système de références de l'enseignante rend difficile la coéducation.

L'épisode 8 met l'accent sur le thème choisi par les élèves et l'incongruité de celui-ci au regard du comportement attendu des filles « tu trouves que c'est bien élevé Marine » ? (8, L255-257).

En voyant les images, elle déclare « ouais Perrine elle voulait faire un truc sur les handicapés c'était un thème un petit peu déplacé » (8, 152-153). Rien n'est dit sur les garçons qui sont ignorés, l'essentiel étant que les filles soient en conformité avec les valeurs et les attitudes qu'elle défend, surtout dans cette APSA.

De nouveau l'épisode 13 tente de lui faire prendre conscience de la relation entre l'espace qu'elle occupe et celui occupé par les élèves. Comme à chaque fois, elle décide de ne retenir que les réactions des élèves en occultant ce dont elle a pris conscience par les épisodes précédents.

Elle parle en premier lieu des garçons « hum quand ils travaillent les garçons...n'importe quelle classe ils sont souvent là-bas en spectateurs là-bas quand ils travaillent » (13, S1, 268-270). Les gestes qui accompagnent le discours indiquent une occupation de l'espace périphérique par les garçons, et plus encore lorsqu'ils travaillent.

Puis elle s'interroge « je ne sais pas pourquoi...**il faudra que je me pose la question** » (13, S1, 271). La réflexion chemine sur l'interaction éventuelle entre son activité et l'occupation de l'espace par les élèves « **je me mets là en danse...**cet espace là est **toujours réservé aux filles** les petites chouchou les petites chouchou gentilles les petites gentilles...là ce sont des gens qui veulent se mettre un peu à l'écart...c'est le groupe moyen et les garçons...sont toujours loin » (13, S1, 272-280). L'espace « **réservé aux filles** » signifie qu'elle admet que, finalement implicitement cet espace réservé existe. Puis elle compare son emplacement dans le cadre d'autres APSA et l'occupation de l'espace par les élèves « **quand je fais lutte...je suis jamais là...je suis assise dans la tribune...les garçons sont souvent là à ma gauche devant ou là-bas à ma gauche et loin** » (13, S1, 281-284). Mais même si elle s'empresse de dire « c'est pareil », il n'en est rien puisque ses déclarations précédentes stipulent qu'en danse les garçons sont **toujours en périphérie. En lutte, ils sont susceptibles d'occuper l'espace avant, près d'elle.** Le comportement des élèves en matière d'espace semble être en relation avec l'espace occupé par l'enseignante, **différent** en fonction des APSA. Le fait qu'elle soit assise lors de l'APSA lutte indique certainement aux garçons son moindre engagement dans une APSA considérée masculin. Ce qui les incite à occuper un espace où ils seront plus remarqués.

Ses attitudes différentes en fonction des APSA confortent les élèves dans leurs stéréotypes.

Il y a bien une relation entre l'espace occupé par l'enseignante en fonction de l'APSA et l'occupation de l'espace par les élèves de manière sexuée.

Puis, comme préoccupée par ses réponses, elle précise que les garçons qui sont devant sont « ceux qui aiment se faire remarquer et loin ceux qui ont envie d'être loin du regard du prof » (13, S1, 285-287).

L'idée que les garçons puissent être intéressés par les contenus d'enseignement en danse ne l'effleure pas. Quand les garçons occupent l'espace avant, c'est parce qu'ils aiment se faire remarquer, pour les filles c'est parce que « elles sont scolaires et adaptées » (13, S1, 288-290).

Cette fois le prénom de Mathias n'est pas cité, peut-être a-t-elle conscience que la lutte ne lui convient pas et qu'il se positionne en périphérie dans cette APSA. Si tel est le cas, elle doit admettre que l'APSA danse l'intéresse vraiment, qu'il apprécie la mixité au sein des binômes, et que ce n'est pas parce qu'il est « asexué » (14) qu'il se place souvent devant elle.

Au fur et à mesure des images, un doute s'installe de plus en plus fort au sujet du désintérêt des garçons pour cette APSA.

La séquence 2 l'étonne : les garçons sont devant et produisent des créations intéressantes « donc là devant t'as les garçons qui font des choses à deux c'est rigolo ça j'avais pas remarqué » (13, S2, 295-296).

De même elle prend conscience que les garçons doivent redoubler d'efforts pour qu'elle les regarde « Ah Ghany il a fait le tour il a tout traversé pour se mettre là devant moi » (13, S3, 297-298), elle rit de nouveau face à son attitude. Il s'agit alors de réactiver sa réflexion au sujet de la séquence 2 par rapport à la mixité.

Elle continue de dire que pour certains élèves ça ne pose pas de problème parce que « il est fils unique...d'un niveau intellectuel et socio-machin plus élevé... ils acceptent ils ont constitué des normes » (13, S2, 300-307). Cette fois c'est l'association **niveau intellectuel et social** qui est évoquée pour expliquer la réussite de la mixité.

4.2.2.3.4. L'évaluation

L'épisode 7 cherche à montrer l'écart entre la motivation de certains garçons pour commenter la production des élèves et l'indifférence de l'enseignante qui ne les interroge pas.

À la vue des images elle déclare « Oui, encore Ghany...ouais mais il fait ça à longueur de cours...c'est aussi un gosse qui a besoin de faire tout le temps l'intéressant » (7, 144-149). La **personnalité** de l'élève est évoquée pour expliquer sa motivation et non l'intérêt éventuel pour la danse. Pour l'enseignante cette personnalité ne peut évoluer, elle enferme les élèves définitivement dans un comportement figé et explique ainsi son attitude vis à vis de cet élève en particulier. Les influences que peuvent subir les élèves au sein de la classe ne sont pas évoquées.

Mais l'avancée de l'entretien bouscule ses certitudes et l'amène à une prise de conscience de la réalité « oui là je recommence je parle par là tout le temps » (là où sont assises les filles) (30, S1 et S2, 553-554) « ouais là je demande aux garçons si les consignes sont respectées et je les regarde pas ouais » (31, S2, 557-558).

Mais elle ne fait pas de commentaires sur la séquence 3 qui indique clairement qu'elle demande aux filles d'attribuer la note. Nous lui faisons remarquer que Ghany donne des indications sur la gestuelle et qu'il peut par conséquent faire avancer réellement les productions des élèves. Mais, même en différé, elle ne le remarque toujours pas, il est pourtant au premier plan « il est où Ghany...ah oui, ouais ah ouais » (31, S4, 566-568). Pourtant en séquence 2 le film indiquait déjà que Ghany avait donné la bonne réponse. Elle la reprend d'ailleurs pour expliquer ses attentes aux élèves. De nouveau, nous constatons des similitudes avec l'enseignant B dans le sens où tous deux utilisent les bonnes réponses des élèves à qui ils ne reconnaissent cependant pas une place parmi les autres. Aucun regard ne leur est adressé et leur identité n'est pas mentionnée. Ces deux enseignant-e-s conduisent leur activité de manière opposée (en référence aux garçons pour B, aux filles pour C).

Les deux enseignant-e-s accordent une légitimité aux réponses des élèves (des filles pour B, des garçons pour C) sans leur reconnaître vraiment puisque leur identité n'est pas mentionnée aux yeux des autres.

Dans la séquence 4, alors que Ghany donne la bonne réponse sur la production motrice des élèves. Elle préfère les propos d'une élève qui donne des indications sur leur manque de concentration.

L'avis des garçons n'est pas pris en compte, elle ne demande pas leur avis sur la note proposée. Cet exercice est réservé aux filles.

Comme à chaque prise de conscience, elle reconnaît à propos de Ghany « il est content...il a dû se lever et me mettre le doigt dans l'œil quasiment...ouais c'est vrai » (32, 570-574).

Il s'agit alors de reprendre ce qu'elle a clairement explicité lors de l'entretien semi-directif au sujet de sa tendance à **surnoter les garçons**. Elle explique que cela est relatif à la classe. En tout cas plus les élèves sont **âgés** plus ce fait est avéré, cela dépend ensuite des « **atouts** » **sociaux** des élèves et enfin les garçons peuvent être surnotés pour « punir »

certaines filles de leur comportement. Celui-ci doit être conforme à l'idée qu'elle se fait du comportement des filles dans cette APSA.

Certains extraits sont choisis pour illustrer nos commentaires « mum je crois pas, avec des 3^e c'est sûr, avec des 6^e ...il y a un groupe...où il y a Mathias et Cyril... où il y a quatre garçons et deux filles je pense que c'est ce groupe là qui aura une des meilleures notes...le groupe de Rania...si elles réussissaient à utiliser ce qu'il faut...je pense que ce sera très bien aussi...la moins bonne note...le groupe de petites filles gentilles...et il y aura le groupe de trois Ghany, **Ch et Mike qui ont fait quelque chose d'assez bien aussi...j'aurai tendance à les surnoter c'est marrant...parce que je dois considérer... qu'ils ont moins d'atouts au départ c'est une discrimination plus positive c'est sûr que Mathias et tout ça, ce sera hors classe il y a pas besoin de les surévaluer** » (598-622).

Nous constatons une similitude avec les propos de **l'enseignant A** dans l'entretien semi-directif « les garçons ont moins de compétences au départ ». En plus, l'enseignant C y ajoute le milieu social non favorisant.

La suite du discours précise les intentions réelles « **c'est le groupe mixte je pense que la meilleure note ce sera le groupe mixte...le groupe de Rania** juste un peu derrière » parce que « **je ne l'aime pas elle m'énerve...le groupe de garçons...je pense que j'aurai tendance à les surnoter...pour les mettre au niveau du groupe de Rania...** » (626-632). Elle va jusqu'à admettre « **parce que ce qu'ils font c'est plus pauvre c'est moins riche que le groupe de Rania mais je crois que j'aurai tendance à les surnoter pour les encourager ces trois là les trois machos de service** » (626-635).

Finalemnt, à résultat égal avec certaines filles, les garçons sont surnotés.

a L'évaluation en relation à un modèle de référence

L'épisode 10 indique les appréciations données aux filles, pourtant elle commente d'abord la production des garçons « Charles-Eric se lâche » (10, 194). Dans la réalité de l'activité d'enseignement, les garçons ne reçoivent aucune remarque alors que le commentaire au sujet des images est d'abord en leur direction. Elle déclare alors « j'ai complètement oublié...pourquoi j'aurai dit ça » (10, 200-201) « mais le truc de Charles-Eric je l'avais vu...je pense que je me suis dit...il faisait des choses bien...originales...il y avait rien à lui dire il y avait pas à le stimuler ou à le remotiver » (10, 204-208).

Nous lui rappelons alors l'épisode et ses commentaires uniquement sur la production des filles, elle réagit sur « non ben peut-être parce que c'était un peu coincé » (10, 212). Mais elle ne peut continuer à argumenter sur cette voie dès l'épisode 34. Elle est alors consciente de ce qui se passe réellement « ouais Cindy et compagnie...c'est le prénom qui me vient le plus facilement » (34, S1, 582-584). Elle essaie de trouver une raison « c'est elle qui est devant c'est elle qui tire un peu » (34, S1, 584). Elle ne fait pas de commentaires en séquence 2 alors que cette séquence montre que ses communications indiquent clairement aux élèves que la **réussite d'un groupe mixte passe nécessairement par les actions des filles** « je ne sais pas si elle l'a fait exprès mais au moment où ils ont ouvert les têtes...c'était beau » (34, S2, L338-340). D'ailleurs elle trouve le besoin d'ajouter « c'est Cindy qui faisait... qui donnait l'impulsion du mouvement » (34, S2, 593-594).

Puis, comme à chaque fois que les images la dérangent parce qu'elles lui révèlent son activité d'enseignement, elle ajoute « tu m'énerves toi » (34, S2, 595).

Quand lors de l'épisode 3 elle délègue de nouveau la **responsabilité de la note** aux filles, elle déclare « je sais pas non je sais pas je sais pas » (34, S3, 588). Elle prend conscience de ce qui se passe mais ne parvient pas à expliquer pourquoi elle agit de cette façon.

b Comparaison sexuée

L'épisode 12 insiste sur la parole confisquée aux garçons (encore plus lorsqu'il s'agit de l'évaluation de la production des autres) et sur la comparaison systématique entre leurs avis et celui des filles. Les images insistent sur l'incidence des actions de l'enseignante sur les relations entre élèves.

La séquence 1 la fait réagir devant l'attitude de Rania « ouais...Rania pousse Ghany...c'est l'attitude typique du leader...ça ne m'étonne pas d'elle...elle a de la chance il n'est pas agressif Ghany...ouais ouais j'avais pas remarqué » (12, S1, 238-241). De nouveau est évoquée la **personnalité** de Rania puis elle ajoute « donc ouais peut-être qu'il vit pas bien parce qu'il arrive pas à s'exprimer... » (12, S1, 258-260). Elle convient alors qu'il peut y avoir une relation entre la personnalité de Rania et la frustration de Rhany. Les **incidents entre élèves n'ont pour cause que leur personnalité**.

Mais, comme pour nier l'impact de cet incident entre garçon et fille, elle ajoute « ...elle a la même attitude avec Katarina...qui est aussi une autre **leader** de la classe elle a aussi un **caractère** fort » (12, S2, 261-262). Ici si la relation entre certains élèves est difficile,

c'est parce qu'il y a association de « **leader** » et de « **caractère** ». Le système de comparaison utilisé entre les avis des filles et ceux des garçons en matière d'évaluation n'est pas mentionné, alors qu'il peut expliquer les comportements des élèves.

c La relation entre partenaires

C'est la seule enseignante qui évalue cet item. De nouveau, l'épisode 23 indique qu'elle ne s'adresse qu'aux filles et insiste sur le fait qu'elles ne doivent pas se laisser distraire (sous-entendu par les garçons) « je ne suis pas plantée là comme une gourde en faisant autre chose ou en regardant ce qui se passe à côté » (23, L230-234). Même si les garçons ne sont pas expressément nommés, le « côté » indiqué à l'image est bien l'espace où ils se trouvent. De nouveau ils sont considérés comme des perturbateurs.

La relation entre partenaires ne peut se concevoir et être évaluée qu'entre élèves du même sexe.

D'ailleurs, le discours ne s'adresse qu'aux filles. Elle réagit à l'épisode 5 par « ...les garçons se cherchent du regard...Ghany et Rania ne se regardent pas...ils sont tous les deux au milieu mais ils ne se regardent pas...il lui tourne le dos carrément...il regarde de l'autre côté ou alors elle fait comme ça sans le regarder » (5, 115-119).

Les élèves ont bien compris le message implicite.

d Interventions sur la production des élèves

L'épisode 15 révèle le discours adressé aux garçons « Mike râté, Mike tu prends la place de Gauthier, Gauthier vient sur le tapis...évidemment c'est moins 1 quand vous sortez les garçons » (15, L83-91).

Les images la font réagir « les garçons sont au fond ouais...Gauthier je lui avais pas donné de place il est retourné se mettre où il y avait un trou peut-être... » (15, 316-320). En fait « prendre la place de Gauthier » signifie pour Mike de se placer au fond de la salle. En conséquence les garçons sont soit en dehors de l'espace parce qu'ils sont exclus, soit en périphérie. Ils incorporent de ne pas savoir faire, ils restent au fond de la salle pour ne pas être vus.

Les communications adressées aux garçons sont en relation au respect des consignes mais rarement en rapport à l'appropriation réussie des contenus.

Par opposition, l'épisode 20 met en évidence les appréciations concernant la notion « d'arrondi » qu'elle adresse aux filles.

En réaction, comme à chaque fois où son activité la dérange « je suis pas sûre tu m'as surpris elle m'énerve ! » (20, 438). Elle convient alors de mettre en place des interventions différenciées, **aux garçons le respect des consignes, aux filles le respect d'une qualité de mouvement** « ouais c'est ça ouais...très joli poétique.. des trucs ronds comme ça » (20, 440-441) et admet « **je pense pas que je dirai un truc comme ça aux garçons...je pense pas honnêtement...**Cyril et Mathias qui font quelque chose...très étiré...en expansion dans l'espace...je leur ai pas dit quelque chose d'arrondi pourtant ça pouvait coller avec la musique...ouais c'est vrai tu m'énerves » (20, 443-449). Elle ponctue la fin de l'échange par des rires, témoins de la gêne ressentie.

e Différenciation sexuée des interventions

L'épisode 11 montre un discours différencié beaucoup plus riche pour les filles puisqu'elle emploie du vocabulaire spécifique (tours, vitesse, sauts), un temps d'appréciation sur leurs productions beaucoup plus long, et de nouveau un discours qui ne s'adresse qu'aux filles puisqu'elle tourne le dos aux garçons. En séquence 1, Ghany se rapproche des filles afin d'être repéré par l'enseignante.

Elle réagit alors « encore Ghany...oui il est souvent là lui » (11, S1, 214-216). Mais assez vite, elle se rend compte « oui c'est vrai je leur tourne le dos » (11, S1, 218). Elle cherche alors des explications à sa manière d'adresser les appréciations sur les productions des élèves en **les responsabilisant** « ben je m'adresse à elles parce qu'elles sont là » (11, S1, 220). Mais c'est l'enseignante qui s'est déplacée de manière à être face aux filles. Puis elle reprend ses propos entendus dans le film « oui Gauthier c'était pas mal aussi » elle en rit et ajoute « bon ça va c'est bien ça suffit » (11, S2, 224). Elle saisit cette différenciation. Le ton de la plaisanterie employé lui permet de faire face.

Elle utilise ensuite d'autres moyens pour argumenter sur ses commentaires à propos de l'évaluation. Mais d'elle-même, revient sur les images « c'est vrai que c'est pas le même argument pour Gauthier » (11, S2, 231). Nous revenons alors sur la différenciation du

vocabulaire « ouais c'était pas mal aussi c'est vrai oui mais...bon bon bon d'accord, je reconnais les pauvres » (11, S2, 234-235).

L'épisode 25 développe la même idée mais elle ne fait pas de commentaires. De nouveau l'épisode 29 reprend ce thème, l'image insiste sur les appréciations données à Cindy qui imite les garçons de son groupe en faisant un trépied.

La prise de conscience est de plus en plus active « ouais elle prend des risques et je lui dis ça va là...mum mum c'est vrai » (29, 538-540).

Nous essayons alors de comprendre si une relation existe entre ses propos et les références culturelles qui animent son activité d'enseignement.

Elle déclare d'abord « je sais pas ...peut-être ouais » (29, 542-544) en riant, puis elle déclare « ...ouais c'est **possible**...parce que j'ai une fille bien gentille et il ne faut pas qu'elle fasse comme les garçons...bien gentille bien sage docile qui va avec les garçons **même si ça la dérange**...il faut arrêter de la mettre en difficulté cette enfant il faut la **protéger** un petit peu » (29, 546-551). Elle a complètement conscience de cette relation. En tout cas son intervention entraîne chez les élèves une moindre recherche de difficultés motrices et une conformité à des références normées du modèle masculin et féminin des danses de type académique.

Enfin l'accent mis sur l'épisode 33 porte sur ses différenciations mais aussi sur l'écart de ses réactions vis à vis de comportements identiques d'élèves. Non seulement, l'enseignante accorde l'autorisation de recommencer à un groupe de filles non concentré lors de leur production devant les spectateurs, mais elle se laisse aller à des futilités avec elles afin de les rassurer. Face au même comportement d'un groupe de garçons, elle les exclut en accompagnant le discours de sifflements et ils n'ont pas l'autorisation d'un nouvel essai. Elle ne revient pas sur cette action.

L'iniquité de la réaction en fonction du sexe des élèves est mise à jour.

Lors de l'épisode 35, elle émet le besoin de justifier la **différenciation de la désignation** des filles par leurs prénoms alors que les garçons sont considérés comme des groupes.

Ainsi lorsqu'elle nomme le « groupe suivant » en sachant que ce sont des garçons, sa réaction porte uniquement sur « oui mais c'est normal c'est le groupe suivant » (33, 580).

Tableau 17 : entretien d'auto-confrontation. Enseignant C

supports	style d'action	attitudes	évaluation
<p>Su 1 : personnalité des él et résultats scolaires</p> <p>Su 2 : exclusion par les autres et résultats scolaires ou intello et bien élevés = regroupement des él</p> <p>caractère de certaines f = mixité difficile</p> <p>regroupement des g par nécessité ou affinité.</p> <p>milieu social difficile + résultats scolaires faibles = él plus malléables // mixité</p> <p>mixité = punir les f</p> <p>les g peuvent détourner les règles (nbre par groupe) les f autonomes</p>	<p>St 1 : Mathias non sexué => mixité possible</p> <p>St 2 : personnalité de l'él => périphérie nomme les g par leur nom (distance) les f par leur prénom (connivence)</p> <p>Sta 3 : <i>groupes démixés aide</i> . des g // technique et beaucoup d'informations = éviter de rentrer dans l'affectif, fermeté, registres qui détournent les g du pôle de l'émotion . des f par le verbal, plutôt une appréciation, connivence, registres qui détournent les f du pôle de la motricité <i>groupes mixtes</i> adaptation des contenus // motricité simplifiée, référence aux f</p> <p>Sta 4 : avec une f = remerciement, gratification // morale</p>	<p>A 1s : . choix <i>musique</i> // groupe de sexe sur représenté ou // personnalité de l'él + bons résultats scolaires (musique choisie inattendue // sexe) => type de musique // type d'él</p> <p>. <i>communication</i> « intime » = Cindy, utile = g . activité académique => exclusion des g ou rôles secondaires</p> <p>. <i>groupe mixte</i> : seule compte l'action des f, les g sont ignorés ou doivent s'adapter . responsabilité des g // son attitude</p> <p>A3 : . certitude // placement des él (fausse) . comportement supposé des g = prétexte pour les séparer des f . responsabilité des él : personnalité et magnétisme de certaines f => encourage la séparation sexuée au sein des groupes . comportement attendu des f // la morale => ôter l'influence des g . espace réservé aux f . relation espace occupé par l'enseignante et celui des él APSA espace avant : g = se faire remarquer f = scolaires et adaptées . mixité réussie = niveau intellectuel et social</p>	<p>E : . personnalité de Ghany évoquée, pas l'intérêt // danse . attribution de la note par les f . accorde une légitimité aux propositions des g, sans leur accorder . surnote les g : ➤ certaines classes ➤ élèves plus âgés ➤ atouts sociaux défailnants ➤ punir certaines f = à résultat égal, g surnotés</p> <p>E 2 : <i>écart</i> : appréciations // f (film) réactions // g (AC) . réussite d'un groupe mixte = actions des f</p> <p>E 3 : en faveur des f = personnalité (leader + caractère fort)</p> <p>E4 : . <i>la relation partenaires</i> : travaillée et évaluée qu'entre élèves du même sexe (ne pas être distraites par les g)</p> <p>E5 : <i>respect</i> : consignes = g qualité mouvt = f</p> <p>E5 s : . responsabilise les él . <i>groupes mixtes</i> protéger les f + réduire les difficultés . iniquité réactions en faveur des f</p>

4.2.2.4. Le cas de l'enseignant D

4.2.2.4.1. Les supports d'enseignement

a Les contenus

L'épisode 27 concerne à la fois le rappel des contenus de la séance précédente, ceux qui font l'objet de la leçon et la répartition spatiale des élèves.

L'enseignante réagit sur la répartition des élèves « **j'ai souvent des garçons, à mes pieds** juste devant...avec cette classe là...quelle que soit l'activité » (27, 234-244). Il s'agit d'amener la discussion sur la séparation sexuée des élèves et la relation possible entre ses communications en direction des filles et le positionnement des garçons. L'enseignante comprend alors que si les garçons sont placés devant elle c'est parce qu'ils cherchent à capter son attention. Elle déclare alors « mum mum, regardez-moi Madame » sans prendre conscience néanmoins de la relation entre ses communications orientées et la place occupée par les garçons « au fond je ne sais pas qui j'ai regardé » (27, 248-249).

Par ailleurs lorsque l'accent est mis sur les problèmes de coéducation à chaque fois que sont abordés les contenus s'appuyant sur un travail de relation à deux, elle fait un commentaire rapide sur le comportement des élèves « il a du mal à accepter » (20, 195) et avance le film. Par exemple, l'épisode 33 montre de nouveau la difficulté des élèves et leurs réactions dès qu'ils doivent se regrouper par binôme mixte et qu'elle leur impose le contact entre filles et garçons. Elle réagit seulement pour rappeler « ouais je m'en souviens » (33, S2, 302).

Les problèmes sont éludés, alors qu'il est question d'étudier les difficultés des élèves à accepter la mixité en relation avec les contenus.

b La gestion des groupes

L'épisode 2 montre l'enseignante organiser l'espace d'évolution des élèves. Le début de l'entretien montre d'emblée ses préoccupations.

La mixité n'est appréhendée que par souci « **d'équilibre** » de répartition **géométrique des filles et des garçons** « je souhaite avoir deux lignes mixtes de façon à ce qu'ils reproduisent les formes géométriques ...j'essaie d'alterner un garçon avec une fille, pour équilibrer les deux lignes » (2, 9-12). Elle ne fait pas d'autres commentaires lors de l'épisode 26 qui reprend cette disposition géométrique, cela reste une forme de pratique qu'elle continue d'approuver au cours de l'avancée de l'entretien.

L'épisode 4 met l'accent sur les initiatives des élèves au sujet de cette répartition. Les images montrent un garçon essayant de se rapprocher d'un camarade, son initiative est contrariée par deux filles qui le placent entre elles.

La réaction de l'enseignante se focalise sur ce qu'elle considère comme étant une action émanant d'elle « j'ai préféré le placer au centre pour qu'il serve un petit peu de modèle plutôt qu'à l'écart sur les côtés » (4, 17) sans se rendre compte qu'elle n'a pas changé Vincent de place. Ce sont les filles qui se sont substituées à l'enseignante. Elles ont compris ou interprété comme tels, les indices qui leur sont laissés subrepticement. Dans la réalité de la classe, elles comprennent le pouvoir de décision qui leur ait laissé vis à vis des garçons. Lorsqu'il y a retour sur le réel de l'activité, l'enseignante n'a pas conscience de ce qui s'est réellement joué.

Les actions des filles sont tellement assimilées aux siennes qu'il y a erreur sur l'origine de l'action. Les filles s'accaparent le rôle de l'enseignante.

Pourtant le film indique qu'elle est intervenue après les actions des élèves « Voilà vous mettez Vincent au milieu » (4, L91-93).

Elle a délégué aux filles, sans s'en rendre compte, le soin de gérer la mixité alors qu'elle est persuadée avoir placé Vincent de manière à ce qu'il serve de modèle. Il y a confusion dans les intentions.

L'épisode 13 a été conçu de manière à ce qu'il soit compris comme une évolution possible des épisodes précédents. Il met l'accent sur la gestion des conflits dans un groupe mixte et la manière de le régler par l'enseignante qui déclare aux filles « **vous le mettez derrière** » ou devant leur plainte, répond « **j'ai pas vu** » (13, L233-235).

Sa réaction est alors « à partir du moment où un élève ne veut pas travailler, le groupe a tendance à le mettre à l'écart parce que...et ce n'est pas qu'une impression que c'est plutôt **un boulet à traîner** » (13, 84-88). Nous revenons sur la situation qui se répète au cours de l'épisode 16.

Ceci commence à questionner l'enseignante : « si à cette période de la séance Vincent n'y arrive toujours pas, et si le groupe n'y arrive toujours pas c'est **que je m'y suis mal prise avec ce groupe là, j'ai pas su dire j'ai pas su les aider** » (16, 136-139). En continuant à s'observer et ne se voyant rien proposer aux élèves « alors qu'est-ce que j'aurai pu faire par

rapport à Vincent, pour le motiver » ? La difficulté exprimée renvoie à la **motivation** de l'élève sans remettre en cause ni les autres élèves ni ses propres déclarations aux élèves.

Devant notre relance au sujet de son action vis à vis de cet élève relégué derrière les autres, elle déclare « s'il est à l'arrière il voit l'ensemble du groupe et il peut faire pour apprendre » (16, 143-144). Elle justifie sa décision comme une aide pour l'élève mais est consciente que « ça n'a pas suffi » (16, 145). En effet comment cet élève peut-il percevoir la différence entre la mise à l'écart par les élèves et le fait qu'il soit placé derrière le groupe par l'enseignante ?

À ce moment de l'entretien, l'enseignante se rend compte des conséquences et essaie alors d'en minimiser l'impact « petit à petit vous l'intégrez vers les premières places » (16, 145) mais le film n'indique pas qu'elle a eu cette déclaration.

Il y a de nouveau confusion dans les intentions

Devant les images, elle s'impatiente « je peux voir la suite pour voir ce que je dois travailler » (16, 146). Ce commentaire exprime la difficulté d'être confronté à son activité d'enseignement. Son intervention ne peut régler le conflit entre les élèves qui désiraient exclure un élève de leur groupe. Elle ne prend acte uniquement de ce qui est déclaré par eux et non l'élève en question. Les réponses apportées sont suffisamment évasives pour que finalement Vincent continue d'être exclu du groupe.

Les épisodes sont ensuite orientés sur la répartition sexuée des binômes, elle en est consciente « et les filles sont ensemble et les garçons ensemble » (21, 199). Nous dirigeons alors son attention sur les difficultés des groupes à travailler réellement en mixité. Elle minimise ce que l'on voit à l'écran et explique le phénomène par le nombre d'absents « il y en a un ou deux qui essaient de changer...parce que peut-être il y a des absents aussi je ne sais pas » (28, 253-257). C'est une question nouvelle pour elle, mais devant le nombre d'élèves qui demandent à changer de groupe, elle confirme par la suite son désir de s'attarder sur les raisons de cette difficulté.

4.2.2.4.2. Le style d'action

a La transmission des contenus

L'épisode 10 expose au premier plan une élève qui ne réussit pas, aidée par un garçon.

Elle réagit à l'image « elle bouge pas Maïté il me semble là elle suit...il y a Cédric qui s'est rapproché d'elle pour l'entraîner et elle est repartie dans l'action » (10, S1, 54-56). Mais elle ne fait en aucun cas allusion à la manière de transmettre les contenus, les élèves ont à répéter un ensemble de routines qui n'ont pas été assimilées par tous. Son souci principal est la mémorisation des directions par les élèves.

Mais alors que nous essayons de diriger son attention sur la relation entre la transmission des contenus et les actions des élèves, elle revient sur ses actions précédentes en les justifiant par la réussite des garçons en danse « tout à l'heure lorsque j'ai placé des élèves au centre, c'était à chaque fois des garçons » (10, 27, 59-61). L'image ne la surprend pas et à ce moment de l'analyse nous imaginons qu'elle a de réelles visées de coéducation.

Mais l'épisode 31 révèle cette fois plutôt une mise en valeur des filles. Ces séquences montrent Elodie isolée de son groupe, alors que deux garçons respectent les consignes de travailler en groupe. En effet, même quand les consignes stipulent de travailler en groupe, si elles ne sont pas respectées par les filles, **les interventions en leur direction sont personnalisées. Le groupe n'a alors plus d'importance** « bien pour Elodie » (31, S1, L209-225). Pour les **garçons**, au contraire, il s'agit plutôt de les considérer comme un **groupe uniforme** « bien pour les deux garçons en fait » (31, S2, 226-22).

Nous percevons une similitude avec l'enseignant C (les garçons constituent un groupe uniforme) une opposition avec l'enseignant B (le groupe uniforme est constitué par les filles et les interventions personnalisées envers les garçons).

Non seulement la séparation des élèves est encouragée mais leur mode de fonctionnement est renforcé.

À la séquence 2, elle réitère la manière de parler des garçons comme d'un groupe « en fait les trois garçons qui étaient là avaient réussi leur tour » (31, S2, 269-270) puis comme pour insister « à côté de Vincent il y avait pas que lui, il y avait tous les trois » (31, S2, 273-274).

Elle admet **encourager les garçons, peut-être plus que les filles** « dans ce groupe là j'ai un garçon voire un et demi qui ont tendance à ne pas pratiquer donc à partir du moment où il m'avait fait son tour **correctement dans un mouvement lent** j'ai trouvé que c'était bien » (31, S2, 281-282). Ce qui est considéré comme « **bien** » par l'enseignante est associé à « **lent** » (comme est valorisé tout ce qui est associé à rapide pour l'enseignant B). D'ailleurs

elle ne demande pas aux élèves de prendre de la vitesse pour effectuer les tours. C'est plus l'action de tourner sur soi-même qui l'intéresse plutôt que l'accélération pour effectuer une pirouette. La référence pour tous aux mouvements lents rappelle l'enseignant A, et n'est attribuée qu'aux filles pour l'enseignant B. Elle appuie sur la télécommande afin de clore la discussion.

b Les modes de transmission

L'épisode 1 permet de revenir sur les moyens utilisés pour que les élèves intègrent les contenus, mais il insiste surtout sur le fait que l'enseignante regarde et semble interroger les filles. Celles-ci ne se manifestant pas, c'est un garçon qui réalise la démonstration. Elle réagit à la vue des images « ici un garçon est interrogé il passe il utilise la démonstration » (1, 7). Nous attirons ensuite son attention sur la manière d'individualiser les remarques à certains élèves et de les maintenir dans des comportements attendus, d'en considérer d'autres comme un groupe indifférencié.

Elle déclare alors « parce que Arthur et Jonathan au point de vue de l'**attitude** ne sont pas souvent, prêts en même temps que les autres...c'est plus par rapport à leur **déconcentration** » (5, 25-30). Mais ce phénomène est manifeste déjà lors de l'épisode 9, elle reste pour autant sur le même registre « Janatt a d'énormes problèmes de **concentration et de compréhension** » (9, 52). Elle invoque les **attitudes des élèves** concernant leur manque de concentration et leur problème de compréhension pour expliquer son mode de transmission différencié en fonction des élèves.

4.2.2.4.3. Les attitudes

a Les rôles distribués (sexués)

Par ses attitudes, sont identifiées des indications de plus en plus précises de son activité d'enseignement.

Elle justifie son intervention auprès des élèves par « donc en fait là, les garçons on avait l'impression qu'ils arriveraient jamais à faire les mouvements que les filles proposaient... ils se sont rendus compte qu'ils y parvenaient...sauf Arthur qui ne voulait pas rentrer dans l'activité » (14, S1, 91-94). Les garçons réussissent s'ils sont capables de **réaliser ce que leur imposent les filles**, elle ne cherche pas à expliquer le refus d'Arthur.

Nous réitérons le questionnement sur la relation entre ses références préférentielles en matière de mouvement et le refus de certains garçons lorsque certains expriment leur incapacité à imiter les filles « c'est impossible ». En leur répondant « si tu vas y arriver » (14,

S2, L247-249), elle ne facilite pas l'apprentissage des garçons. Non seulement le refus de Jonathan n'est pas pris en considération mais le **mouvement de « fille » est perçu comme une difficulté.**

À partir du modèle féminin, l'enseignante décline trois comportements des garçons : « parce que Jonathan a un **tempérament** très fort...j'ai demandé à ce qu'il apprenne ce que les filles avaient inventé et ça lui déplaît un petit peu » puis « alors que Vincent a suivi de suite ce que les filles faisaient... et a inventé aussi » enfin « Arthur n'est toujours pas rentré dans le groupe » (14, S2, 102-109). Le comportement des élèves est associé à leur **tempérament**. Cette explication est avancée par les quatre enseignant-e-s. Il s'agit du **caractère** pour B, de la **personnalité** pour C, du **tempérament** pour A.

Elle revient ensuite sur le refus de Jonathan « il pense ne pas arriver à faire des mouvements lents » (14, S2, 111-112). Mais plus que les mouvements lents, c'est parce qu'ils sont associés à des mouvements de filles qu'il refuse de les effectuer. Elle en prend conscience au cours de l'entretien « oui certainement et il a pas envie de faire des mouvements de filles » (14, S2, 114). **La réalité s'éclaire tout à coup** « c'est pour ça que tout à l'heure il a refusé de faire des mouvements avec les bras qui étaient relativement lents » ? (14, S2, 115-116). Puis elle est confrontée aux actions de Jonathan dès qu'elle quitte le groupe « ouais il me refait le même en rapide, oui » (14, S3, 118).

Une prise de conscience de la réalité s'installe mais refusant de s'interroger davantage, elle ramène le goût de l'élève pour les mouvements rapides à son tempérament « ça correspond très bien à son **tempérament** parce que c'est quelqu'un de très vif » (14, S3, 119).

L'épisode 15 est le moyen de diriger son attention sur les communications adressées uniquement aux filles du groupe dans le but de les encourager à participer « au lieu de rester sans rien faire, trouvez quelque chose avec les bras avec les jambes, comme ça vous participez » (15, L257-277). Plusieurs questions se posent : soit l'enseignante ne s'adresse qu'aux filles parce que les garçons ont réussi, soit ils sont ignorés, soit il est inconcevable que les filles n'adhèrent pas à l'APSA. Dans cet épisode les filles doivent réaliser « le truc des garçons ».

À ce propos, elle mentionne « en fait que ce soit garçon ou fille, je veux qu'ils fassent ce qui a été produit de meilleur...j'aimerais qu'ils arrivent à repérer, dans le **groupe ce qu'il y a dans le groupe de mieux** » (15, 127-134).

Pourtant les modèles à suivre et la séparation sexuée au sein des groupes ne peuvent être niés. Par exemple dans l'épisode 23, s'adressant aux garçons « vous faites ça et ensuite

vous apprenez la partie des filles » (23, S3, L440). **En conséquence les filles repoussent les garçons en périphérie** et se placent au centre. La séquence 4 lui donne un autre exemple « toi tu les fais face aux filles » (23, S4, L441-442) est suivi d'un refus de l'élève.

Elle commente la séquence 1 dans laquelle il est imposé à Jonathan de travailler avec les filles « comme ça tu ne te disputeras pas ». En voyant les images, elle déclare « les garçons ont été les premiers à inventer sur cette planète, enfin dans ce groupe là, mais Jonathan, on a eu l'impression je l'ai mis avec les filles comme si, il allait se disputer, avec les garçons et imposer son point de vue » (23, S1, 203-206).

Mais pour quelle raison ne pourrait-il agir de la même manière avec les filles ? Sont-elles si conciliantes aux yeux de l'enseignante que les conflits seraient évités ? Ce n'est pas ce qui est repéré à la vidéo. D'ailleurs sa réaction à la vue des images montre qu'elle doute de ses propositions.

Cette idée d'imposer la mixité pour punir certaines filles a déjà été remarqué avec C. La mixité est un moyen de punir certains élèves. Il n'est pas possible d'envisager la coéducation dans ce cas.

La prise de conscience s'installe dès la deuxième séquence « c'est vrai que j'ai rien dit pour les obliger à créer avec quelqu'un du sexe opposé » (23, S2, 211-212). Ceci se précise en séquence 4 et 5 « et je redis les filles, les garçons » (23, S4 et S5, 213).

Elle cherche à expliquer « en fait ce que je veux c'est que à l'intérieur des groupes c'est qu'ils arrivent à parler avec des élèves du sexe opposé, donc si **dans un premier temps**, ils créent quelque chose avec quelqu'un du même sexe mais qu'ils arrivent à l'apprendre aux garçons si ce sont des filles...j'estime qu'il y a **quand même un échange** » (23, 213-217). L'idée de l'échange est présente à condition que chacun reste dans son monde, elle admet ensuite « mais je **n'ai rien fait pour que cet échange soit fait dès le départ** » (23, 218-219). Une réflexion sur l'activité d'enseignement se confirme. D'ailleurs une gêne s'installe dès que sont pointées les contradictions avec les déclarations émises lors de l'entretien semi-directif au sujet de la mixité. Elle acquiesce par un « ouais ouais » (23, 223) et s'empresse d'appuyer sur la télécommande.

D'ailleurs l'épisode 24 ne la fait pas réagir. Il cherchait pourtant à montrer un **début de coéducation** entre certains élèves, favorisé par les consignes de l'enseignante : **rompre avec la symétrie dans les groupes et impulser des énergies différentes**. Pour Elodie, dont l'habitude est de travailler en symétrie, cette situation perturbe ses repères. Au contraire cela permet à Jonathan d'être en adéquation avec ce qu'il désire réaliser. Ici deux modes de fonctionnement d'élèves sont remarqués : Elodie cherche les symétries, elle aime travailler en

duo à condition qu'il soit démixé et qu'elle en soit le modèle, elle n'arrive donc pas à travailler dans un groupe de cinq. Jonathan par contre préfère être seul, le groupe impair lui convient puisqu'il lui permet d'être remarqué. La personnalité de Jonathan peut donner des pistes de gestion de la mixité dans une finalité de coéducation.

Musard (2003) a mis en évidence un curriculum venant des élèves. Dans une certaine mesure, il est intéressant de le prendre en compte et le considérer comme curriculum potentiel (Martinand, 2000b) dans la mise en oeuvre des contenus d'enseignement. Le comportement de certains élèves donne des pistes de gestion de la mixité dans une perspective de coéducation.

b Définition ou redéfinition de la tâche

Lors de la redéfinition des tâches, à la vue des images, elle réagit au comportement de Jonathan qui redéfinit la tâche à sa manière « Jonathan adore qu'on s'occupe de lui, parce que son **histoire familiale** fait que, on doit pas assez le regarder...par tous les moyens il attire l'attention du professeur, donc là c'était en faisant le **ver de terre, à la fin du cycle en obtenant la meilleure note**, donc il y a eu une évolution » (17, 149-155). Elle évoque la **personnalité** de Jonathan et son univers familial pour expliquer son comportement mais jamais **l'impatience** face aux explications et le **manque de valorisation** qu'il ressent. Puis elle se souvient qu'il a obtenu la meilleure note, finalement il avait raison de vouloir être remarqué.

c Espace occupé

L'épisode 12 met en relation l'espace occupé par l'enseignante dans le groupe et la séparation des filles et des garçons, mais elle ne fait pas de commentaires. Elle n'en fait pas non plus à l'épisode 22. Dans les deux cas les conseils donnés sont aux filles et son **placement renforce** la séparation sexuée au sein des groupes. En effet, quand elle s'approche des groupes, elle se positionne de manière à être le point de séparation de l'espace à partir duquel vont se placer d'un côté les filles, de l'autre les garçons.

d Interactions particulières avec certains élèves

Lors des moments où Jonathan cesse de vouloir à tout prix attirer l'attention, c'est l'enseignante qui cherche à la récupérer. Il existe une interaction permanente entre ses propos

et les réponses motrices de Jonathan. **Une interaction forte entre** les deux personnes apparaît comme un jeu de questions et de réponses. Elle pose des questions, Jonathan lui répond par le mouvement en guise d'illustration des propos de l'enseignante.

Elle réagit aux images « on a des planètes qui contentent aussi bien les filles que les garçons donc alternativement les **meneurs** peuvent être soit **fille** soit garçon...si les filles...partent plutôt vers des **mouvements lents**...elles auraient tendance à tirer le groupe par le haut, si les garçons, comme Jonathan ont des **tempéraments** assez **vifs et dynamiques**...ce sont eux qui vont prendre les initiatives et faire part de leurs idées aux autres » (19, 176-184). Il existe des « **planètes filles** » et des « **planètes garçons** » mais l'image indique que certains garçons transforment les planètes lentes en rapides ; ils restent alors sur le même registre. Par ailleurs l'exemple pris avec Jonathan laisse supposer que tous les garçons ont ce tempérament. Elle prend les cas les plus stéréotypés des comportements pour les ramener à des comportements supposés universels des filles et des garçons. Notons également **que si les filles « tirent le groupe par le haut »** lorsqu'elles sont dans leur élément, **les garçons « prennent des initiatives et font part de leurs idées »**. Les filles seraient des éléments moteurs du groupe dans cette APSA lorsque l'enseignante axe ses contenus autour de la lenteur du mouvement. Tandis que les garçons proposeraient des idées à condition que leur tempérament soit vif et dynamique.

Les réponses des garçons sont associées à leur personnalité, celles des filles à la qualité du mouvement.

En tout cas, la tendance à cloisonner les uns et les autres est récurrente. Il s'agit ensuite d'amener le discours sur des planètes qui facilitent la rencontre entre filles et garçons, elle déclare « les planètes lentes peut-être » (19, 187) dont elle sait qu'elles attirent plutôt les filles.

La lenteur des mouvements est considérée comme moyen de coéducation. Le film montre que c'est plutôt un moyen d'attirer les filles et d'exclure les garçons. La réponse spontanée de l'enseignante à ce sujet indique que son système de référence est le point à partir duquel elle conçoit son activité d'enseignement de la danse.

4.2.2.4.4. L'évaluation

L'espace occupé par les élèves au sein des groupes lors des moments d'évaluation semble refléter des rôles sexués incorporés. Elle n'est d'ailleurs pas étonnée « on a vu deux filles à l'avant et deux garçons derrière ...ça ne m'étonne pas du tout parce que la fille qui avait pris la première position c'est la fille la plus active la plus sportive, la deuxième a tendance à être dans un **tempérament** de suiveuse et les deux garçons...Vincent D complètement derrière, ...en dernière position c'était un garçon qui avait un comportement plutôt sportif dynamique mais **pas à forte personnalité**...comme ils sont en **échelle sociale** dans la classe, c'est ça » (18, 158-167).

Deux remarques s'imposent :

la première concerne la **remarque individualisée sur le tempérament de chacune des filles** définies comme « sportive » et « suiveuse » alors que les garçons sont d'abord **associés** « et les deux garçons » puis un seul des deux est mentionné, celui qui n'a pas une forte **personnalité**. Nous avons déjà mentionné ce point lors de la transmission des contenus (31) ;

la seconde concerne le sens du mot « sportif » en fonction du sexe des élèves. Pour les filles, dans un groupe mixte en danse, être sportive signifie être au premier plan. Pour les garçons le fait qu'il se soit placé derrière, même s'il est sportif, est considéré comme étant le témoin de faible « personnalité ».

Être sportif n'est pas une condition suffisante pour s'imposer dans cette APSA si l'on est un garçon. Leur personnalité est évoquée, pas celle des filles. Les moments d'évaluation dans cette APSA sont révélateurs soit de pleine adhésion soit de tension des élèves.

Il est question d'interroger ensuite l'incorporation par les élèves de leur statut dans le groupe mixte en fonction de leur sexe.

Ces tensions lors de l'évaluation ne sont pas perçues par l'enseignante « ben déjà là il est placé à l'arrière mais il fait des mouvements » (18, 170).

L'idée de personnalité des élèves est de nouveau évoquée « Gladys a tendance à aspirer le groupe vers le haut, c'est la meneuse du groupe » (18, 172-173).

À la fin de l'épisode elle constate qu'ils n'ont pas « alterné filles et garçons » (18, 173-174). Elle est consciente que les **places sont figées**.

a L'évaluation en relation à un modèle de référence.

La manière de **désigner les élèves** a une incidence sur ce qu'ils vont comprendre des modèles de référence de l'enseignante. Nous avons axé l'épisode 11 sur la façon dont l'enseignante appelle systématiquement les groupes mixtes par un **prénom de fille**. Elle en prend conscience « ouais je dis Elodie...ben oui j'ai dit un prénom de fille en premier...je me suis jamais posé la question » (11, S1, 67-72).

Elle essaie de trouver une raison et évoque de nouveau la **personnalité** de l'élève « Elodie c'est une élève super active » (11, S1, 72). Mais quand elle visionne la séquence 2, elle découvre que le deuxième groupe désigné l'est aussi par un prénom de fille, la raison est alors « Perrine c'est l'inverse, alors parfois je nomme quelqu'un de **très actif** comme si c'était lui qui allait tirer le groupe et **parfois je fais l'inverse** alors Perrine j'ai fait exprès de l'appeler groupe de Perrine certainement parce qu'elle est toujours à la traîne et qu'il faut lui donner une **responsabilité** » (11, S2, 72-76). Quoiqu'il en soit, les filles servent toujours de **référence dans la désignation** des groupes. Elle essaie de trouver des explications mais les deux leçons montrent que c'est toujours ce modèle de désignation qui est utilisé. D'ailleurs, le dernier épisode reprend ce thème pour pointer de nouveau cette action. Elle réagit de nouveau sur la **personnalité** de l'élève « le groupe d'Elodie, c'est toujours elle, c'est ma meneuse » (36, S1, 349).

En contrepoint, la séquence 2 insiste sur le fait que Jonathan n'est pas valorisé aux yeux de toute la classe alors qu'il l'a été au sein de son groupe (35). En réaction il détourne la tâche en faisant le trépied, il espère une remarque à défaut d'appréciation positive. A cette séquence, elle en prend conscience « j'en parle mais j'ai pas dit si c'était bien ou pas » (36, S2, 349-350). En effet, ses préoccupations sont de donner aux élèves des repères sur la durée et la vitesse d'exécution mais aucune indication positive ne leur est attribuée devant toute la classe, comme le laissait présager l'épisode 35. Puis elle rajoute « je ne leur redis pas en fait » (36, S2, 356). Comme à chaque fois qu'elle perçoit des contradictions entre son activité réelle et ses déclarations, elle s'empresse d'appuyer sur la télécommande.

Les groupes désignés le sont en référence à des prénoms de filles. Lorsque ces groupes se produisent devant les autres, les remarques ne sont dirigées qu'envers le groupe. Les créations intéressantes, surtout lorsqu'elles proviennent des garçons, ne sont pas valorisées aux yeux de tous. La production des élèves est assimilée à un groupe féminin.

b Comparaison sexuée

Elle n'intervient pas sur la séquence 1 qui indique une appréciation positive envers Jonathan « tu n'avais pas à partir, c'est toi qui a réussi » (29, S1, 164).

Elle réagit en séquence 2 lors de son intervention comparant les deux élèves « c'est elle qui s'est trompée, pas toi », mais élude la comparaison sexuée de son intervention.

Les déclarations suivantes s'appuient uniquement sur le **comportement** des élèves « **spontanément** ils échangent plus facilement avec quelqu'un du même sexe et lorsqu'ils ont trouvé quelque chose de valable ils en font part au reste du groupe, donc c'est séparé, parallèle et puis tout d'un coup ça se croise ». Mais même quand les élèves finissent par se « croiser » il s'agit de lignes de filles qui croisent des lignes de garçons sans qu'il n'y ait eu véritable rencontre.

L'idée d'une **étape** obligée est rappelée avant d'entrevoir la coéducation. Cette étape a déjà été mentionnée lors des rôles distribués (23). Mais les images signalent que cette première étape n'est pas dépassée.

c Les interventions sur les productions des élèves

L'épisode 35 a été choisi afin de confronter l'enseignante aux raisons qui poussent Jonathan à entrer en contact avec les filles, alors que les épisodes précédents montrent un refus de sa part de travailler avec elles « c'est peut-être à partir du moment où je l'ai encouragé où je lui ai donné un feedback positif ça a été le déclic j'en sais rien » (35, 344).

Une prise de conscience s'opère sur la relation entre son activité d'enseignement et le comportement de Jonathan. Elle compare alors son activité dans les deux épisodes et la réaction différente de Jonathan dans chacun des deux. Dans l'épisode 35, il est valorisé devant les membres de son groupe, dans l'épisode 36, il est assimilé à un groupe « je crois que j'ai fait allusion sur la fameuse bulle en disant qu'ils avaient trouvé une bonne idée devant le reste du groupe, mais j'ai pu oublier aussi, il suffit qu'à ce moment là il y ait eu autre chose » (35, 344-347). Mais il n'y a eu aucun incident qui peut expliquer qu'elle n'a pas réitéré à Jonathan et au groupe ses compliments devant la classe.

C'est le registre de l'efficacité qui l'anime, en particulier la correspondance de la production des élèves avec la durée imposée.

d Les différenciations sexuées des interventions

Il s'agit d'envisager si l'enchaînement des épisodes permet l'avancée de la prise de conscience. Ils sont alors analysés de manière chronologique. Les séquences 1 et 2 de l'épisode 6 montrent une différenciation des appréciations en faveur d'un garçon qui devient le modèle à suivre à ce moment là « lui il se trompe pas tu devrais aller au milieu » (6, S1, L123-124).

Elle commente « je place les élèves qui réussissent au centre...ils servent d'aide, de modèle aux autres » (6, S1, 32-33).

À la vue de la séquence 2 « Perrine tu as compris » ? (6, S2, L126) elle réagit « parfois elle fait l'élève qui ne comprend pas bien et en fait elle comprend » (6, S2, 41-42).

Chaque fois qu'elle ne parvient pas à expliquer ses choix, elle fait appel à la **personnalité** de l'élève.

Il s'agit ensuite de fixer son attention sur l'habitude des élèves lors des moments de représentation : les filles des groupes mixtes se mettent en valeur, les garçons se font oublier en se cachant derrière elles. Elle a connaissance de cette habitude (18).

Sa manière d'occuper l'espace au sein des groupes mixtes influe apparemment sur l'utilisation de l'espace sexué par les élèves dans ces groupes. Pourquoi alors les garçons ne sont-ils pas amenés à servir de modèle dans les groupes mixtes ? Elle ne réagit pas à nos propos mais cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de réflexion sur son activité.

L'épisode 25 la perturbe « ouais ouais les garçons, donc c'est finalement eux qui ont le moins peur de passer devant le public » (25, S1, 227-228). Elle en est étonnée mais ne fait pas d'autres commentaires lors de la séquence 1. En séquence 2, elle réagit « là ce sont des garçons qui se sont levés et les filles n'ont pas voulu passer » (25, 229) mais elle ne commente pas la suite de la séquence.

Celle-ci montre en effet une différenciation sexuée de son intervention **s'assimilant à une sanction pour les garçons**. Effectivement, les garçons qui se sont levés spontanément ne sont pas autorisés à se produire devant les autres parce que les filles de leur groupe refusent la démonstration. Les **filles ne sont pas sanctionnées et les garçons sont ralentis au rythme des filles** (comme les filles de l'enseignant A sont ralenties au rythme des garçons). Dans la séquence 3 au contraire, les filles du groupe sont autorisées à se produire devant les autres alors qu'un garçon refuse de se produire devant les autres. Cette fois, **les filles sont encouragées dans leur activité, leur rythme n'est pas ramené à celui du garçon**.

À un même comportement d'élèves, les décisions prises sont différentes en fonction de leur sexe. Le statut de chacun en fonction de son sexe est différent.

Si en séquence 3, Jonathan refuse de se produire devant les autres, c'est certainement parce que de nouveau le groupe est désigné par « le groupe d'Elodie ». Pour les élèves, cela renforce l'idée du modèle féminin pris en référence et empêche les garçons de rentrer véritablement dans l'APSA, ils intègrent leur rôle secondaire. L'enseignante prend de plus en plus conscience de sa manière de désigner les élèves, elle répète alors ce qu'elle entend « le groupe d'Elodie j'utilise encore ce prénom, et Jonathan se lève pas » (25, 229-230). Elle met clairement en relation son activité d'enseignement et la réaction de Jonathan. Au fur et à mesure de l'avancée de l'entretien, elle confirme « oui j'ai pas regardé les garçons, ouais j'ai pas regardé les garçons » (34, S1, 305-307).

Ces constats l'amènent à préciser son questionnement envisageant la possible relation entre ses interventions et le comportement des élèves « est-ce parce qu'ils se placent, séparément à droite et à gauche » ? (34, S2, 317). Mais comme pour l'enseignant C, elle explique **son comportement par celui des élèves**, jamais l'inverse. Elle cherche encore d'autres explications comme la compréhension des élèves « dans les deux filles il y en a une qui a beaucoup de mal, c'est Janatt qui a beaucoup de mal à comprendre qui a beaucoup de difficultés de compréhension » ou encore la **personnalité** des élèves « en même temps à côté il y avait une meneuse » (34, S2, 319-324). Ici elle n'adresse pas le discours à la meneuse du groupe, elle en est consciente et s'interroge. Son expression est de plus en plus dubitative, elle continue de chercher d'autres origines possibles des différenciations sexuées de ses interventions « oui il y avait l'histoire du chewing-gum et mon attention est captée sur cet élève là mais j'aurais très bien après partir avec les autres, j'en sais rien » (34, S2, 326-327). C'est parce qu'elle ne parvient pas à expliquer son intervention qu'elle revient sur la **personnalité des** élèves « je pense que la fille qui était à droite c'est plutôt une suiveuse donc je me suis adressée vers la, vers les deux meneurs » (34, S2, 328-329). Elle semble alors surprise de déclarer que les garçons puissent être meneurs alors que spontanément elle pense s'être adressée plutôt à la fille du groupe « je me suis adressée vers la ». Elle doit donc se reprendre puisque dans ce cas c'est bien aux garçons qu'elle s'adresse. C'est certainement parce que dès le départ de la séquence, elle leur a adressé une remarque concernant la discipline. Ses interventions sur les contenus continuent alors de s'adresser à eux. Devant la gêne ressentie, elle reprend très vite la télécommande.

Tableau 18 : entretien d'auto-confrontation. Enseignant D

supports	style d'action	attitudes	évaluation
<p>Su 1 : comportement des él</p> <p>Su 2 : équilibre = répartition géométrique f et g</p> <p>1 réalité de la classe (film) => f = pouvoir de décision sur les g</p> <p>2 retour sur le réel (AC) => confusion de l'activité</p> <p>1+2 = substitution des rôles (enseignante et él) et confusion des intentions</p> <p>conflits dans les groupes dus à la motivation de certains él</p>	<p>St 1 : <i>consignes non respectées</i> => 1 interventions individualisées aux f 2 interventions // groupe g 1+2 => séparation sexuée encouragée et mode de fonctionnement renforcé</p> <p>encourage + les g // motricité f : correct = lent</p> <p>St 2 : attitudes des él (déconcentration) => mode de transmission différencié</p>	<p>A 1s : . g en réussite si capables de réaliser le mvt des f</p> <p>. <i>comportement</i> de g déclinés // comportement de f => 1, 2, 3 1 investissement freiné // tempérament fort 2 ceux qui suivent 3 ceux qui refusent 1+ 2+ 3 = tempérament des él son attitude => les f repoussent les g en périphérie et se placent au centre</p> <p>. regrouper certains g avec les f = punition pour les g . discours qui sépare f et g => renforce le comportement sexué des él</p> <p>. <i>mixité possible</i> par étapes : 1 même sexe 2 apprendre au sexe opposé = échange . non prise en compte de fonctionnement ≠ d'él . curriculum coéducatif des él</p> <p>A2 : histoire familiale + personnalité => comportement des él (pas le manque de valorisation)</p> <p>A3 : espace occupé renforce la séparation sexuée au sein des groupes</p> <p>A4 : interaction forte : discours de D et illustration gestes él</p> <p><i>progrès du groupe</i> f = mvt lent => qualité du mvt g = initiatives + comportement dynamique => personnalité</p> <p>mvt lent =f = réf de l'APSA</p>	<p>E : . tempérament des él => leur placement // public . remarques <i>individualisées</i> = f (AC) <i>groupe</i> = g</p> <p>. sportif f => en danse = être devant sportif g => si derrière = faible personnalité => places figées des él</p> <p>E2 : . personnalité des f : active ou pas => référence dans la désignation du groupe</p> <p>. remarques adressées au groupe, créations + des g non valorisées face aux spectateurs ▼ <i>groupe mixte</i> désigné = composante f évaluation des él = groupe</p> <p>E3 : comportement des él + étapes</p> <p>E5 : efficacité => correspondance production et durée</p> <p>E5s : même comportement d'él = décisions différentes => f encouragées, g ralentis au rythme des f, raison = compréhension des él + personnalité</p>

4.2.3. Remarque

Les commentaires des enseignant-e-s lors des entretiens d'auto-confrontation laissent apparaître neuf items. Il s'agit du comportement des élèves, de leur autonomie, de l'espace occupé par les élèves et les enseignant-e-s, de l'aide apportée aux élèves, de la qualité de mouvement attendue, des exigences vis à vis de l'évaluation, de l'adaptation des contenus, des interventions individualisées ou aux groupes, des registres d'intervention sexuée. Il s'agit maintenant de faire apparaître ces items de manière synthétique à l'aide des thématiques développées depuis le début de la recherche : les supports, styles d'action, les attitudes, l'évaluation. Cela permet d'entrevoir les divergences et convergences entre enseignant-e-s.

Tableau 19 : matrice de condensation des données des trois sources

Sexe	Position de genre	Supports			Styles		Attitudes	Évaluation
		CE	mixité	référence	modes	expérience	coéducation	
A H f		lent et féminin => adaptation CE pour les g (écoute) // comportement	tempérament des g => aide mixité négociée, non facilitante pour les g	extra-scolaire « état de danse » => continuité du mvt référence contemporaine	f autonomes et motivées ↓ f ralenties g ni autonomes ni motivés ↓ relance	expertise => chorégraphe et danseur	modèle f ↓ autonomie et non motivation des g ↓ rôles de sexe // espace (f centre, g périphérie) rôles // nature sexuée + organisation // composition et sensibilité à un type de mvt ↓ freine la coéducation	différenciations <i>productions individuelles</i> = qualité du mvt // sexe <i>mixtes</i> = référence f ↓ surnote les g pour compenser
B H m		comportement des él => conditionne les CE (écoute) adaptation CE pour les f = motricité simplifiée => lent pour les f contenus indifférenciés // modèle masculin	<i>croyance</i> = difficultés des g => aide dans différents registres f => consignes brèves mixité souhaitée, non réfléchie, non facilitante pour les f	référence scolaire unique => mouvt explosif référence contemporaine	refus : g => aide f => pas d'aide => f ni autonomes ni motivées et bouscule les g = connivence parle en douceur aux f = distance	novice => référence EPS	modèle masculin rôles de sexe // espace (f périphérie, g centre) rôles // nature sexuée => non motivation des f + maintien des él dans des qualités de mvt adaptées à leur sexe => coéducation freinée	différenciations des communications : g encouragés f limités ↓ séparation des sexes

C F f	personnalité des él+ milieu social + bons résultats scolaires => conditionne les CE (écoute)	mixité subie non facilitante pour les g groupes sexués <i>croyance 1</i> = difficultés des g => aide technique = registre qui détourne les g du pôle de l'émotion <i>croyance 2</i> = facilités des f => consignes brèves = registre qui détourne les f du pôle de la motricité mixité = punir les f adaptation des CE // f	référence extra-scolaire ↓ référence académique ↓ espace réservé aux f	g ni autonomes ni motivés => aide et bouscule les g = distance => peu d'aide et protège les f = connivence => f autonomes et motivées	expérience // danse = activité féminine => séparation sexuée	modèle féminin communications utiles aux g rôles de sexe // espace (f centre, g périphérie) rôles // nature sexuée + organisation // composition chorégraphique et sensibilité à un type de mvt ↓ encourage la séparation sexuée	responsabilité de la note aux f la réussite du groupe mixte passe par les actions des f g = respect des consignes f = d'une qualité de mvt iniquité des réactions en faveur des f ↓ surnote les g pour compenser
D F f	à tendance conditionne les CE lent et féminin neutralité apparente des contenus avancée des contenus par les él	mixité imposée et manière de punir les g organisation fonctionnelle de la mixité = équilibre g-f	auto-référence => APSA normée	interventions <i>individualisées</i> : f <i>groupe</i> : g	novice => appui sur APSA de référence	modèle féminin comporte ment des g // f => rôles de sexe // espace (f centre, g périphérie). maintient les él dans des qualités de mvt adaptées à leur sexe => écart des g. coéducation vient des él quand rupture avec les ref de l'enseignante	interventions <i>individualisées</i> = f <i>groupe</i> = g => f encouragées g ralentis au rythme des f <i>progrès du groupe</i> f = lent et féminin g = initiatives et comportement dynamique

4.2.4. Conclusion

Manifestement, pour les quatre enseignant-e-s, le noyau conceptuel autour duquel s'organise leur activité d'enseignement est celui de leur référence en interaction avec leur « *position de genre* ».

Par référence nous entendons ce sur quoi l'activité de l'enseignant-e renvoie à l'extérieur de la classe. Elle correspond à l'attrait des enseignant-e-s pour des types de mouvement, de mise en espace, de relation à l'autre. Elle est parfois clairement identifiée mais l'étude des processus nous a amené à investiguer la partie immergée de la référence, celle qui ne peut se suffire des déclarations des enseignant-e-s. Les réelles sources supports à l'enseignement sont alors celles qui sont incorporées que seule une analyse fine permettait de mettre à jour. Si elles sont incorporées, c'est parce qu'elles sont en accord avec un système de valeurs, plus ou moins conscient, sur les rôles sexués de chacun dans cette APSA et le type de motricité attendue par les enseignant-e-s. Par conséquent, c'est l'incorporation de la référence qui va orienter l'activité des enseignant-e-s.

Celle-ci va générer une série d'indices que les élèves vont percevoir. La référence peut être :

- double : un type de motricité et un rôle de chorégraphe à jouer auprès des élèves (A) ;
- unique : l'autoréférence (Chervel, 1988) à la pratique d'une autre APSA pour orienter les contenus en danse (D), la référence à un type de motricité (B), une sensibilité particulière à certains chorégraphes (C).

Pour chacun-e des quatre enseignant-e-s, l'analyse des données nous amène à synthétiser leurs références autour du couple référence - position de genre, qui oriente leur activité d'enseignement vers trois directions :

le corps, les rôles fondamentaux liés à la danse, la spécialité physique de référence.

4.2.5. Caractérisation de l'activité des quatre enseignant-e-s

4.2.5.1. Le cas de l'enseignant A

Les contenus sont orientés autour de la lenteur associée au féminin et sont adaptés pour les garçons. C'est le tempérament des garçons qui explique l'aide qu'il leur apporte, l'autonomie et la motivation des filles qui expliquent que son activité, inconsciente, ralentit leur progression. La référence de l'enseignant A est extra-scolaire, elle s'appuie sur une préférence à la recherche de continuité de mouvement. Ce qui permet d'entretenir une connivence avec les filles. La position de genre féminin oriente l'activité d'enseignement de la danse sur des repères féminins. Par conséquent la mixité n'est pas facilitante pour les garçons. La référence à un type de mouvement préférentiel, l'accent mis sur la composition chorégraphique ainsi que des rôles de sexe par rapport à l'espace déterminent un style d'action qui freine la coéducation souvent initiée par les élèves. Pour compenser les difficultés estimées des garçons par rapport au modèle féminin pris en référence lorsque les groupes sont mixtes, il les surnote. Lors des évaluations individuelles des élèves, il les maintient dans des qualités de mouvement supposées adaptées à leur sexe.

4.2.5.2. Le cas de l'enseignant B

Les contenus sont focalisés sur du mouvement rapide, explosif. Comme pour l'enseignant A, c'est le tempérament des garçons qui conditionne les contenus. Ceux-ci se rapportent aux sources supports à l'enseignement qui font appel à un modèle masculin ; ils sont adaptés pour les filles. Ceci définit la position de genre masculin de l'enseignant. Il justifie l'aide apportée aux garçons par leurs difficultés, supposées, puisque la vidéo les montre en réussite. Parce que l'enseignant minore les difficultés des filles, l'aide qu'il leur apporte n'existe que sous formes de consignes. Pourtant la vidéo indique ni leur autonomie ni leur motivation. La référence est bien contemporaine mais différente de celle de l'enseignant A. La motricité explosive est la base des contenus ; ce qui exclut les filles et permet d'entretenir une connivence avec les garçons et une distance avec les filles. Le modèle masculin systématiquement pris en référence implique des rôles de sexe donnés subrepticement aux élèves par rapport à l'espace. Le style d'action explique la non motivation des filles. Elles sont reléguées dans les espaces périphériques et dans des qualités de mouvement supposées adaptées à leur sexe, mais en fait déclinées du modèle masculin simplifié. Enfin ce modèle encourage les garçons à explorer des difficultés et les filles à

limiter leur engagement physique. La mixité n'est pas facilitante pour les filles et la coéducation est freinée.

4.2.5.3. Le cas de l'enseignant C

La personnalité des élèves à laquelle s'ajoutent le milieu social et les résultats scolaires expliquent le choix des contenus. Mais en réalité ils sont en référence à une danse académique où prime le modèle féminin, en lien à une position de genre féminin et une sensibilité de l'enseignante à certains chorégraphes. Les contenus sont adaptés pour les garçons. L'enseignante justifie l'aide apportée aux garçons par leurs difficultés supposées. Mais l'aide apportée aux garçons ne l'est qu'en rapport à une utilité motrice, les détournant du registre de l'émotion. Au contraire, les facilités supposées des filles dans cette APSA impliquent que l'aide produite soit presque exclusivement déclarative, les consignes sont brèves et n'incluent pas le registre de la motricité. Par ailleurs, la référence académique entretient non seulement une connivence avec les filles, une distance avec les garçons à l'inverse de l'enseignant B, mais aussi un espace réservé aux filles. Des rôles de sexe distribués par rapport à cet espace, de l'accent mis sur la composition chorégraphique et de la sensibilité à certains chorégraphes, il résulte un style d'action qui encourage la séparation sexuée. La responsabilité de l'évaluation n'est accordée qu'aux filles. Pour être en situation de réussite lors des évaluations, les garçons doivent respecter les consignes, les filles une certaine qualité de mouvement. Les exigences sont différentes et sur des pôles différents. D'ailleurs, comme pour l'enseignant A, pour compenser, elle surnote les garçons. De plus, on assiste à une iniquité des réactions en faveur des filles face à un même comportement. Non seulement la mixité n'est pas facilitante pour les garçons mais la séparation sexuée est encouragée.

4.2.5.4. Le cas de l'enseignant D

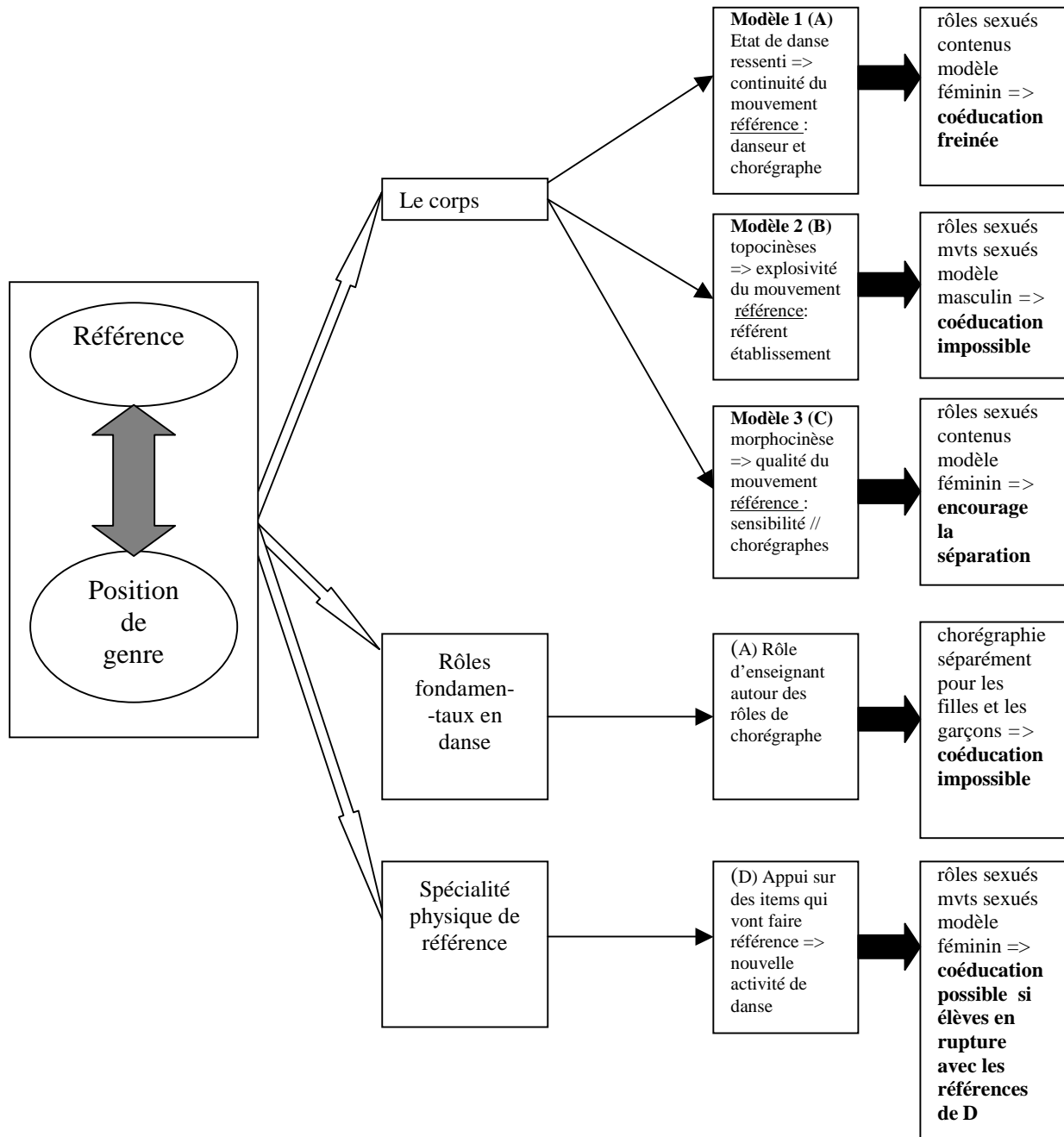
Le comportement des élèves est de nouveau cité pour expliquer le choix de contenus. Mais alors que les déclarations de l'enseignante insistaient sur la neutralité des contenus lors de l'entretien semi-directif, nous avons mis à jour que cette neutralité n'est qu'apparente. En effet, les contenus sont orientés en rapport à un modèle qui associe lenteur du mouvement et féminin. La mixité imposée correspond à une recherche d'équilibre numérique entre filles et garçons. C'est l'autoréférence à la pratique d'une autre APSA qui oriente les contenus autour de repères normés. Les communications adressées aux groupes mixtes, même dans le cadre de l'évaluation du groupe, considèrent les garçons comme un groupe, les filles comme des individus. L'accent mis sur le pôle féminin de L'APSA pris en référence implique des rôles

de sexe subrepticement distribués par rapport à l'espace. Ce modèle ainsi que le maintien des élèves dans des qualités de mouvement supposées adaptées à leur sexe déterminent un style d'action qui encourage les filles à explorer des qualités de mouvement fluides, et les garçons à ralentir leur engagement physique. Ils sont soit ralentis au rythme des filles, soit mis à l'écart. La coéducation n'existe que si les élèves sont en rupture avec les références de l'enseignante. Enfin, les progrès du groupe mixte passent par l'atteinte d'une qualité de mouvement lente pour les filles et les initiatives des garçons.

Ces résultats permettent d'envisager une « *position de genre* » pour chacun des enseignant-e-s, en interaction forte avec les références incorporées. Les processus de construction de l'activité des quatre enseignant-e-s s'originent à partir de ce système d'interactions et influent sur le choix des contenus et leur mise en œuvre (Figure 42). En fonction de ce système et de l'activité qui en découle, la coéducation (Figure 43) est soit : freinée par l'enseignant-e ; impossible ; possible sous condition (la rupture avec les références de l'enseignant-e).

4.2.7. Réel de l'activité et coéducation

Figure 43 : réel de l'activité et coéducation



Conclusion

Cette recherche a eu pour finalité la caractérisation de l'activité de quatre enseignant-e-s d'EPS en vue de dégager l'impact de leur activité sur la coéducation des élèves de collège en danse contemporaine.

À l'origine, la perspective curriculaire entendait mesurer les conditions de la coéducation en danse contemporaine au collège. Ce qui explique le titre de la thèse « Vers une coéducation en danse au collège : analyse didactique et prospective des curricula ». Nous étions interpellée en effet par la question récurrente de la mixité scolaire dans les discours institutionnels et les déclarations contradictoires des enseignant-e-s, surtout à propos de cette APSA. Au fur et à mesure de l'avancée de la réflexion, une analyse micro-didactique s'est avérée indispensable parce qu'elle répondait plus finement à une visée herméneutique des faits observés.

C'est pourquoi, les enseignant-e-s ont été choisis sur des critères ciblés en fonction des questions de recherche. Nous avons postulé en effet que l'expérience et/ou l'expertise facilitent la transmission de contenus favorisant la coéducation. Par ailleurs, nous avons questionné l'impact du genre sur les contenus enseignés. Pour cette raison, les critères orientant le choix des quatre cas ont été, le même niveau d'enseignement, le sexe, la formation initiale et/ou continue, et l'implication scolaire et/ ou extra-scolaire en danse, l'expérience et/ou l'expertise de la danse contemporaine. L'investigation a été menée en suivant l'activité d'enseignement de deux leçons de danse contemporaine en classe de 6^e de deux hommes, dont un est expert de cette forme de danse, et de deux femmes dont une est expérimentée.

Il a été question alors, sur la base d'études de cas critériés et orientés, d'extraire des éléments significatifs qui envisagent la création d'un modèle explicatif local que d'autres recherches pourront mettre à l'épreuve. L'intention est de susciter un questionnement à partir de cette catégorisation, et de tenter de provoquer de nouvelles orientations de recherche dans un but de conception de curricula.

L'idée de coéducation part du constat de la séparation spatiale entre filles et garçons en danse contemporaine et des rôles sexués clairement incorporés. Nous avons envisagé la coéducation à la fois comme moyen de complémentarité possible des relations motrices entre filles et garçons et possibilité d'explorer des registres moteurs en fonction de ses aspirations, indépendamment de son sexe.

Rappelons qu'il a été question d'envisager la coéducation entre filles et garçons comme une des formes possibles de coéducation. Celle-ci entend agir sur la motricité, l'espace et les communications entre les élèves. Ainsi, lors de la mise en œuvre de la mixité, la notion de groupe dépasse le regroupement des élèves. C'est à cette condition, que les élèves sont acceptés dans leurs différences par les autres membres du groupe et que la coéducation est envisageable. Cela pose le problème de l'hétérogénéité des groupes qui ont certainement à gagner à être suffisamment hétérogènes, du point de vue de la motricité et des registres de sensibilité, pour que l'originalité de la production soit remarquée. La question de l'homogénéité se pose également en terme de nécessité de celle-ci pour une communication possible entre les membres du groupe. C'est en ce sens que la production collective est attendue, non pas dans les stéréotypes à des modes uniques, mais selon des points de vue différents.

En danse contemporaine, cinq critères d'observation peuvent être des indices de coéducation :

- la disposition spatiale des filles et garçons dans les situations de groupe classe ;
- la disposition spatiale entre les membres d'un groupe mixte ;
- l'espace entre les duos mixtes ;
- la motricité « inversée » qui rompt avec les visées, souvent inconscientes des enseignant-e-s, d'une motricité en « conformité » avec le sexe des élèves ;
- les communications des élèves dans différents registres (verbaux, visuels, auditifs, tactiles, de l'ordre des sensations).

Concrètement, nous avons envisagé des indicateurs pour lire la coéducation des élèves :

- quand il y a coéducation, les filles et les garçons sont répartis équitablement dans tout l'espace ;
- dans les groupes mixtes, il existe des duos mixtes, et non plus, en grande partie, des duos sexués ;

- au sein des duos mixtes, chacun-e des partenaires entre dans une motricité qui lui convient, les rôles des danseurs et danseuses ne sont pas figés ;
- chacun-e des partenaires de duos mixtes accepte le regard de l'autre ;
- les élèves spectateurs communiquent leurs impressions parce qu'ils détectent des signaux de rencontre, dans des registres différents, par l'intermédiaire d'une lecture non sexuée de la gestuelle.

Mais ce qui nous a intéressée est la relation entre l'activité des enseignant-e-s et les réponses coéducatives des élèves. C'est pourquoi, la part des actions des enseignant-e-s, qui se reflètent dans les réponses des élèves, ont été questionnées. Le choix d'une étude microdidactique nous place en mesure d'entrer au cœur de l'activité d'enseignement. Il s'agit de comprendre et d'interpréter à la fois ce qui est visible et aussi ce qui échappe à l'observation immédiate. Tout ceci est néanmoins présent dans le processus d'enseignement-apprentissage et de par ce que les élèves vont interpréter des indices laissés par les enseignant-e-s.

Dans cette perspective, il a été question d'interroger la nature et la construction des processus internes à l'activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte.

Afin d'entrer au cœur des processus, fut posée la question principale :

En quoi, le réel de l'activité d'enseignement participe-t-il à la coéducation des élèves en danse contemporaine au collège ?

Pour cela, les mises en œuvre informent sur l'activité réalisée. En retour, la coéducation des élèves renseigne sur le réel de l'activité des enseignant-e-s. Il s'agit d'une approche dynamique dans le sens où, dans le domaine des actions, chaque composante est susceptible de se modifier en fonction des paramètres : circonstances extérieures, croyances et attitudes des acteurs-trices, réponses des élèves et émotions.

Nous nous situons dans le cadre de la didactique. L'activité est, par conséquent, envisagée de manière à situer l'enseignant-e triplement en relation : avec ses propres préoccupations, avec les contenus d'enseignement et avec un environnement dans lequel agissent les élèves. Cette posture ne peut ignorer l'apport des modèles interactionnistes qui soulignent le contexte constitutif de l'activité psychologique du sujet (Weil-Barais, 2005)

continuellement redéfini dans les échanges. D'ailleurs, la question des interactions entre danseurs (filles et garçons) et entre elles-eux et enseignant-e-s, est particulièrement vive dans cette APSA. Les catégories d'interactions proposées par Guerber-Walsh (1992) en montrent bien la diversité.

C'est pourquoi la focalisation sur l'activité d'enseignement ne peut occulter un système résultant d'interactions. C'est ce qui nous a incitée à recourir aux disciplines « outils ». En effet, il est illusoire d'interroger l'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte sans s'appuyer sur les recherches sociologiques et psychologiques. Ces disciplines nous ont aidée à comprendre comment se construisent les processus. En réalité les enseignant-e-s agissent dans un environnement curriculaire qui s'alimente de diverses façons, y compris par leurs croyances, et qui participe à la réflexion et à la mise en œuvre des contenus.

Ce système d'interactions a nécessité d'examiner la littérature autour des deux pôles de la recherche, de la mixité scolaire à la coéducation des élèves et des croyances sur l'activité d'enseignement de la danse. L'analyse critique de la littérature a permis de constater un consensus sur les inégalités de traitement et de réussite entre filles et garçons en EPS, et de remarquer les stratégies enseignantes pour intéresser les garçons à la danse. La revue de littérature soulève d'autres points que ceux évoquant les stéréotypes dominants. Néanmoins, les processus de construction de l'activité d'enseignement en contexte mixte ont été laissés dans l'ombre, notamment dans leur mise en rapport avec les effets de genre qui influencent probablement les contenus réellement enseignés.

Nous désirions connaître si un effet de la « *position de genre* » peut alimenter et agir sur l'expérience et les croyances des enseignant-e-s. Ces dernières se traduiraient par des attitudes que les élèves interpréteraient comme des indices d'encouragement ou non à la coéducation. Pour cette raison, les processus ont été interprétés à travers un double filtre, celui des croyances des enseignant-e-s et de leurs attitudes d'une part, celui de leur expérience d'autre part. Le concept de « *position de genre* » est plus approprié à notre étude, l'enquête étant réalisée à partir de deux leçons par enseignant-e. Considérant que le genre n'est pas stable, sur ce temps court, il est possible d'imaginer que la « *position de genre* » l'est.

C'est pourquoi notre cadre conceptuel s'est construit sur la « *position de genre* », les croyances, l'expérience parce que nous voulions savoir si ces dimensions étaient constitutives des processus intervenant dans l'activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte.

Ce travail souligne l'intérêt d'une méthodologie à la fois ouverte, pour comprendre la complexité, et fine pour mettre à jour des éléments microscopiques. Pour parvenir à les faire émerger, il a été nécessaire de multiplier les angles d'approche et de disséquer autant que possible toutes les informations. Cette posture a eu des conséquences méthodologiques sur les investigations menées. Ainsi, avant l'examen de la relation possible entre croyances et activité déclarée d'une part, entre activité réalisée et contenus réellement enseignés d'autre part, et les réponses des élèves en matière de coéducation, il fut nécessaire d'étudier les textes supports à l'activité d'enseignement.

Il s'agit d'abord d'examiner si les écrits peuvent aider les enseignant-e-s à concevoir leur activité d'enseignement de la danse en mixité. Nous voulions savoir si « la relation entre danseurs » était une notion importante du curriculum prescrit. Celui-ci a été étudié de 1985 à 2002.

Parallèlement, l'étude des articles de la revue EPS de 1986 à 2005 a permis de comprendre la situation du problème concernant la mixité et la danse et de dégager des catégories d'analyse qui ont été reprises à tous les stades de l'investigation. À l'issue de l'analyse, les informations recueillies ont été rassemblées autour de quatre thèmes : les supports d'enseignement, les styles d'action, les attitudes, l'évaluation.

Parce qu'il permet d'approcher le plus finement possible l'activité d'enseignement et ainsi de remonter à la nature et à la construction des processus, nous avons procédé à un protocole d'investigation qui recueille les informations avant, pendant et après les leçons. Ce qui permet une triple analyse de l'activité d'enseignement :

- un entretien semi-directif ante séances a été mené afin de mettre à jour les croyances des enseignant-e-s au sujet de la mixité en danse. Une analyse de contenu qualitative a été effectuée ;
- les leçons filmées ont été décryptées à partir d'un découpage cherchant à faire émerger, par le biais des communications aux élèves, les contenus réellement enseignés. Il a été effectué une analyse de contenu qualitative thématique, à partir de données quantitatives des pratiques effectives ;
- un entretien d'auto-confrontation post séances a été conduit afin de confronter les enseignant-e-s à leur activité d'enseignement. Pour cela, les épisodes choisis pointent leur activité sur des interactions didactiques particulières, notamment sur

les rôles distribués aux élèves. Cette étape permet de comparer les déclarations des enseignant-e-s, après avoir vu leur activité, à celles du premier entretien. Une analyse de contenu qualitative et quantitative des entretiens d'auto-confrontation a été réalisée.

À l'issue de la recherche, nous sommes en mesure de caractériser le réel de l'activité de quatre professeur-e-s de collège lors de l'enseignement de la danse contemporaine et d'en examiner l'impact sur la coéducation des élèves. Il résulte du croisement des différentes données que :

les processus de construction de l'activité d'enseignement s'effectuent à partir d'un système d'interactions prenant en compte la « *position de genre* » et les références de l'enseignant-e. Ce système influe sur le choix des contenus, leur mise en œuvre, et la coéducation ; en conséquence, la coéducation est soit freinée par l'enseignant-e, soit impossible, soit possible sous condition (la rupture avec les références de l'enseignant-e).

Par rapport à nos hypothèses initiales, les rôles attribués par les élèves sont bien, en partie, déterminés par les indices qu'ils détectent chez les enseignant-e-s. Par contre, les contenus enseignés, ne sont pas seulement conditionnés par la « *position de genre* » de l'enseignant-e, mais par un système d'interactions mêlant « *position de genre* » et références. Celles-ci sont à comprendre comme ce à quoi renvoie l'univers des enseignant-e-s. Par conséquent, elles ne se réduisent ni à la classe ni à l'école, elles sont éminemment culturelles. Ce qui engage les enseignant-e-s dans le choix des sources, qui vont agir comme des moyens de l'enseignement mais aussi en tant que buts à atteindre, dont ils ne sont pas toujours conscient-e-s. En tout cas, les choix ne sont pas neutres. Ce système influe très nettement sur les réponses coéducatives des élèves. En conséquence, ni le sexe, ni l'expérience, ni l'expertise, ni les croyances de l'enseignant-e, ne suffisent à expliquer, à eux seuls, les réponses des élèves. Néanmoins, selon les cas, ces dimensions interviennent, à des degrés divers, dans les processus de construction de l'activité des enseignant-e-s. Il en résulte que c'est la combinaison d'un système d'interactions, dans une dynamique évolutive, qui est susceptible de rendre compte des phénomènes examinés.

Ces éléments permettent de comprendre et de caractériser le réel de l'activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte et ainsi d'expliquer, pour une part, les réponses des élèves.

Trois axes déterminent l'activité d'enseignement. Un premier consiste à engager un enseignement prioritairement sur le pôle du corps, qui donne lieu cependant à trois modèles d'activité différents en fonction des enseignant-e-s. Un second envisage l'enseignement sur le pôle des rôles fondamentaux en danse. C'est-à-dire que le rôle de l'enseignant se confond avec les rôles fondamentaux de l'APSA. L'enseignant expert croise le premier et le second axe. Enfin, le troisième axe s'appuie sur la spécialité physique de l'enseignant-e. Dans ce cas, les items choisis font écho à ceux qui font sens dans la spécialité d'origine. Ils donneront lieu à la création d'une nouvelle activité de danse. En fonction de ces axes, nous avons identifié des contenus et des rôles sexués et/ou des mises en œuvre sexuées. Pour autant, ceci ne correspond pas forcément à une relation stricte entre sexe des élèves et contenus. C'est l'univers de danse pris en référence par l'enseignant-e qui conditionne les contenus. Ils sont orientés de manière à intéresser plus les filles que les garçons ou inversement.

En mettant en relation chacun des modèles d'activité à partir du pôle du corps (premier axe) nous obtenons différentes modalités de coéducation.

Elle est freinée par l'enseignant homme et expert. Son style d'action se traduit par des rôles sexués donnés aux élèves déclinés à partir d'une motricité basée sur « l'état » de danse. La coéducation des élèves est freinée parce que l'orientation donnée au modèle support à l'enseignement conçoit peu d'écarts à ce modèle. En conséquence les contenus sont ciblés en fonction d'un modèle féminin qui exclut les garçons ;

Elle est impossible avec l'enseignant homme et novice. Son style d'action se traduit par des rôles sexués donnés aux élèves déclinés à partir d'une motricité basée sur l'explosivité du mouvement. La coéducation est impossible parce que l'orientation donnée au modèle support à l'enseignement ne privilégie qu'une forme de réponse motrice. En conséquence, les contenus sont ciblés en fonction d'un modèle masculin qui exclut les filles ;

Elle est rendue impossible avec l'enseignant femme et expérimentée qui encourage la séparation sexuée des élèves. Son style d'action se traduit par des rôles sexués donnés aux élèves déclinés à partir d'une motricité basée sur la qualité du mouvement. La coéducation est impossible parce que l'orientation des contenus cible un modèle support à l'enseignement qui privilégie une qualité de mouvement se rattachant aux stéréotypes féminins. Les garçons sont encouragés à explorer d'autres qualités de mouvement. Mais comme les contenus sont ciblés en fonction d'un modèle féminin, les garçons en sont exclus.

Le second axe n'est attribué qu'à l'enseignant homme et expert. L'activité de l'enseignant qui s'appuie sur les rôles de danseur et de chorégraphe renvoie une coéducation impossible puisqu'il chorégraphie séparément pour les filles et les garçons.

Enfin, le troisième axe ne concerne que l'enseignant femme et novice. Cet axe renvoie à la spécialité physique d'origine de l'enseignante. La coéducation est possible si les élèves sont en rupture avec les références de l'enseignante.

La réalité n'émerge qu'à travers tout le système d'interactions. Martinand (2001, p.18) rappelle avoir initié la problématique de la référence dans la construction ou l'étude de curriculums d'éducation scientifique et technologique. Mais la nature des sources prise en référence par les enseignant-e-s en danse contemporaine est parfois difficile à caractériser tant elle fait appel à des dimensions imperceptibles. Les sources privilégiées renvoient à la sensibilité artistique des enseignant-e-s et dépassent les pratiques sociales instituées.

En effet, non seulement la danse contemporaine offre un champ vaste sur lequel prendre appui mais l'utilisation de ces supports d'enseignement sont multiples. Dans ce cas, il est indispensable de faire surgir la partie immergée de la référence, celle que les enseignant-e-s ont incorporée. Or, si elle est incorporée, c'est parce qu'elle est en accord avec un système de valeurs, plus ou moins conscient, sur les rôles sexués de chacun-e, particulièrement dans cette APSA connotée. Ce système de valeurs s'attache à un univers de danse pris en référence qui interagit avec la « *position de genre* » de chaque enseignant-e. C'est alors l'incorporation de la, ou des références, qui influe sur leur activité d'enseignement qui, à leur insu, génère une série d'indices perçus par les élèves. Seule une analyse micro-didactique permettait cette mise à jour. En tout cas, plus la référence à un champ de pratique artistique est affirmée et unique, moins la coéducation est possible.

Finalement, les contenus censés développer la rencontre entre différents types de motricité au sein des groupes sont non seulement détournés de manière fine, en fonction des sources privilégiées, mais sont aussi ceux qui peuvent être les plus discriminants en terme de rôles sexués. Pour cette raison, une réflexion est indispensable au sujet des contenus et de leur évaluation, des formes et des types de communication engagés auprès des élèves, et des regroupements de ceux-ci (Wilkinson et Fung, 2002).

Les quatre cas investigués s'appuient sur des supports d'enseignement différents pour mettre en œuvre les contenus, en particulier ceux relatifs à la relation à l'autre. Ces supports

font émerger un attrait plus ou moins affirmé pour des pratiques de danse. En fonction de ces supports les communications adressées aux élèves sont distinctes ou prennent des formes différentes en fonction de leur sexe. Certains items étudiés rapprochent soit les femmes, soit les hommes, d'autres rassemblent davantage soit les enseignant-e-s expérimenté-e-s soit les novices. Parfois même, certains items croisent à la fois expérience et sexe ou non-expérience et sexe. Par ailleurs, les critères évalués sont révélateurs de l'univers de danse sur lequel les enseignant-e-s ont bâti leur enseignement.

En définitive, notre étude sur la danse nuance certaines des interprétations habituellement avancées, notamment au sujet de l'occupation sexuée de l'espace par les élèves en EPS et l'aspect androcentré des contenus enseignés.

Concernant l'occupation sexuée de l'espace par les élèves en EPS (Coupey, 1995 ; Davisse, 2000, Vigneron, 2005 b), nous avons montré que l'espace utilisé par les élèves était différemment appréhendé en fonction des professeur-e-s. Le phénomène est bien plus complexe que le traitement didactique et la variable sexuée des élèves. Il est dû, en partie, aux indices décodés par les élèves lors de l'activité du professeur-e.

Quant à l'aspect androcentré des contenus enseignés en EPS ; en danse contemporaine, les filles ne sont pas toujours assimilées aux garçons. Pas plus que les garçons ne sont assimilés aux filles, dans cette APSA connotée féminine. Tout dépend de l'univers de danse pris comme support d'enseignement.

Si la perspective de la recherche n'est pas curriculaire, la coéducation n'en est pas moins une notion incontournable du curriculum à laquelle il est fondamental de confronter les enseignant-e-s d'EPS lors de toute activité mixte. Ce travail peut constituer un point de départ à la réflexion concernant la formation des enseignant-e-s en danse contemporaine qui prendrait en compte le système d'interactions entre genre et références. La nature et la construction des processus s'originent à partir de ce système qui ne nie pas l'histoire personnelle des enseignant-e-s. Cette étude a mis en évidence la complexité à partir de laquelle se façonnent les phénomènes observés. C'est pourquoi, le recours aux disciplines « outils », au service d'une approche didactique, a permis l'éclairage d'une multitude de données. En effet, interroger les processus de construction de l'activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte et l'influence de cette activité sur la coéducation des élèves a fait émerger la question de la relation entre psychologique et didactique. Il ne

s'agissait pas pour autant de se limiter à cette dimension pour comprendre comment s'articulent les interactions entre activité des enseignant-e-s et coéducation des élèves.

Finalement, les limites de la recherche ouvrent sur d'autres perspectives.

La recherche est localisée. Il en ressort que la région investiguée présente une prédisposition particulière à l'investissement d'enseignants d'EPS de sexe masculin devenus experts de la danse contemporaine. Une étude anthropologique et ethnographique serait intéressante à mener pour essayer d'en comprendre l'origine. Par exemple, et bien que tous les experts de la danse ne se situent pas dans ce courant, examiner l'influence de certains chorégraphes belges apporterait certainement des éléments de réponse à ce constat.

Par ailleurs, l'étude effectuée sur quatre cas ne permet certes aucune généralisation mais, néanmoins, peut servir de base de questionnement pour une étude plus large.

De plus, les dispositions des élèves, acquises au cours de leur socialisation familiale et scolaire n'ont pas été étudiées. Celles-ci trouvent ou non les conditions propices à leur actualisation dans les contextes d'apprentissage (Lahire, 1998). Il serait intéressant de croiser ces dispositions avec la caractérisation proposée pour grossir le système d'interactions. Joshua et Lahire (1999) questionnent la relation entre le didactique et le sociologique. Dans le cadre de la didactique, c'est certainement un chantier à élargir.

En outre, il existe une complexité des enjeux personnels, professionnels et sociaux, qui se cachent derrière la manière dont chacun-e travaille. D'ailleurs, Perez (2001) a cherché à élucider l'influence, sur les mises en œuvre, des profils identitaires personnels et professionnels et leurs positionnements significatifs à l'égard de la mixité en EPS. Les résultats montrent des positionnements très distincts à l'égard de la mixité selon les profils identitaires des enseignant-e-s d'EPS. La caractéristique de ces profils se répartit entre « entraîneurs », « compétiteurs », « éducateurs », « institutionnels », « critiques ». Un questionnement est possible entre ces enjeux et notre caractérisation.

D'autres travaux ont mis en relation la manière dont se construisent les différenciations sexuées à travers les situations didactiques et l'action du professeur-e (Amade-Escot, 2005) en EPS. Ils nuancent d'ailleurs la responsabilité des enseignant-e-s face aux inégalités de traitement en fonction du sexe des élèves. Une recherche qui mettrait à l'épreuve notre caractérisation, à travers des situations identifiées et les difficultés des élèves en terme d'apprentissages coéducatifs, pourrait être une voie à explorer pour approfondir la question.

Par ailleurs, notre étude dévoile que les critères évalués sont révélateurs des sensibilités enseignantes. Des recherches concernant les croyances d'enseignant-e-s stagiaires sur l'évaluation (David, 2005) ont été menées afin de constater leur évolution ou non dans le temps. L'impact de l'évolution des croyances, au regard des sensibilités enseignantes sur la mixité et les conduites coéducatives des élèves, pourrait être examiné.

Au terme de l'étude, après avoir disséqué l'activité d'enseignement dans ce qu'elle a de très peu perceptible, il est mis à jour des détails qui renvoient à des soubassements identitaires non identifiables aisément. Ainsi, nous avons tenté de contribuer à des réflexions à la fois méthodologiques et théoriques relatives à l'approche du genre et à la problématique de la référence.

En tout cas, pour comprendre les processus en jeu inhérents à l'activité didactique, il est souhaitable de mettre en œuvre des techniques de recueil de données qui envisagent de les saisir dans leur dimension synchronique. Cet éclairage est la condition pour que puissent être envisagés des contenus d'enseignement et un environnement véritablement coéducatifs.

De plus, ce travail a permis de faire émerger la relation entre contenus d'enseignement, formes et types de communication enseignante et système référent. Ainsi la réalité de la référence n'émerge qu'à travers tout le système de communication. Le réel de l'activité se décline en styles distincts d'enseignant-e-s agissant sur les réponses coéducatives des élèves. Ces styles devraient susciter un questionnement lors de la conception de curricula.

Nous espérons que cette recherche se prolongera par d'autres travaux mêlant genre et références, dans le cadre de la danse contemporaine mais aussi dans d'autres disciplines physiques et artistiques.

Bibliographie

Aron-Michel, A.M. (1994). Représentations de la danse et identité de genre ou l'influence de la féminité et de la masculinité dans la représentation sociale de la danse. *Science et motricité*, **23**, 32-38.

Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 69-102). Paris : ESF.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue française de pédagogie*, **138**, 85-93.

Amade-Escot, C. (1996). L'observation des activités didactiques en Éducation Physique et Sportive : aspects méthodologiques. *Impulsions*, 75-98.

Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS : une étude de cas en gymnastique. In L.Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 61-74). Ramonville-Saint-Agne [Haute-Garonne] : Erès.

Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en EPS ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*. Thèse de Doctorat en STAPS non publiée. Université de Poitiers, 341 p.

Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, **103**, 5-18.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In CRF-CNAM (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris : PUF.

Barbot, A. (1996). *Approche technologique des phénomènes d'enseignement du judo en EPS*. Thèse de Doctorat en STAPS non publiée. Université de Paris XI, Orsay, 427 p.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

- Barrier, G. (1999). *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris : ESF.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris : Seuil.
- Baudouin, J-M., & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, **42**, **2**, 155-162.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2002). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, **40**, 121-139.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Cognition and curriculum. In P.W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 517-542). New York : Macmillan.
- Bergé, F., Croiset, P., & Pézelier, MM. (2001). Les filles et les garçons c'est différent ? (construction d'outils didactiques en EPS visant à réduire l'écart de notation entre filles et garçons). 3^e programme d'innovation. Lyon. Site internet du SAFCI : <http://hpwww.ac-lyon.fr>. 07/04/2003.
- Bénony, H., & Chahraoui, K. (1999). *L'entretien clinique*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire*. Paris : Armand Colin.
- Blau, P-M. (1995). The dynamics of bureaucracy. A study of interpersonal relations in two government agencies. Chicago IL : The University of Chicago Press.
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.C., & Gagnon, C. (2001). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Revue canadienne d'éducation*, Vol. 25 (2), 73-87.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boulimi, A-J. (1983). *La mixité des adolescents et la coéducation physique et sportive à l'école*. Thèse de Doctorat non publiée. Université de Caen, 300 p.
- Briginshaw, V-A. (2001). *Dance, space and subjectivity*. Eastbourne : Palgrave.
- Bru, M., & Maurice, J-J. (coord.) (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5.
- Bui-Xuân, G. (1989). Évaluation et stratégie de formation en combat de préhension. In G. Bui-Xuân (coord.), *Méthodologie et didactique de l'EPS* (pp. 229-313). Clermont-Ferrand : AFRAPS.

- Buisson, F. (dir.) (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Buisson, F. (dir.) (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). Geste et communication. *Langues et apprentissage des langues*. Paris : Hatier-Credif.
- Calmettes, B. (1996). *Contribution à l'étude des curriculums. Le cas de l'enseignement de l'électrotechnique dans les classes du second degré des lycées d'enseignement général et technologique*. Thèse de doctorat en didactique des sciences physiques non publiée. Toulouse, Université Paul Sabatier, 279 p.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Analyse de l'activité et formation. *Savoirs*, **8**, 13-50.
- Chartier, A-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*, **27**, 67-82.
- Chatel, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp.179-201). Bruxelles : De Boeck.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'Éducation*, **38**, 59-119.
- Clairefond-Topcynski, S. (1990). *Les transformations de la masculinité : l'exemple de la danse*. Thèse de Doctorat en psychologie non publiée. Université de Paris V, 466 p.
- Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (dir.), *L'éducation physique et sportive : certification au baccalauréat* (pp. 77-123). Paris : INRP.
- Cloes, M., Demblon, S., Pirottin, V., Ledent, M. & Piéron, M. (1998). Traitement différencié des élèves en éducation physique. *Actes du colloque Afraps-Edpm « Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine »*, Louvain-la-Neuve.
- Clot, Y. (1997). *Le travail, activité dirigée. Contribution à une analyse psychologique de l'action*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris 8.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, **146**, 35-49.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, **4**, 7- 42.
- Cogérino, G. (dir.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions de la revue EPS.
- Coltice, M. (2000). *La danse au collège : « le modèle de pratiquant culturé »*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Université Lyon 2, Tome 1, 319 p.

Coltice, (2005). Danse et identité de genre en EPS. In G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 101-124). Paris : Éditions de la revue EPS.

Combaz, G. (1990). *L'évaluation scolaire révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école. L'exemple des épreuves d'EPS du baccalauréat*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris V, 930 p.

Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.

Coquidé, M. (2003). Face à l'expérimental scolaire. In J-P. Astolfi (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (pp. 153-180).

Crindal, A. (2006). Interventions enseignantes : une méthodologie de mise en confiance pour dire, faire et reconstruire son travail. In M-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp 29-43). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Couchot-Schiex, S., & Trottin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre. In G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 163-179). Paris : Éditions de la revue EPS.

Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*, **110**, 35-70.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (1992). " Curriculum studies and the traditions of inquiry : The scientific tradition ". In P-W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 41-78). New York : Macmillan.

David (1993). *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : L'exemple du rugby*. Thèse de doctorat en didactique des disciplines non publiée. Paris XI, 435 p.

David, B. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, **11**, 51-61.

David, B., & Château-Seyer, M. (1999). Éducation physique et sportive. In J. Colomb (dir.), *regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines d'enseignement général* (pp. 41-58, 209-219). Paris : INRP.

David, B. (dir.) (2000). *L'éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

David, B. (2001). *Éducation Physique et Sportive et évaluation. Pratiques et représentations en didactique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paul Sabatier, Toulouse 3, 129 p.

David, B. (2002). La psychologie comme discipline outil dans les recherches en didactique des APS. *Impulsions*, **3**, 7-9.

- David, B. (2005). Croyances de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive à propos de trois approches de l'évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, **13**, 43-54.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1991). *Sports, école et société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1998). *Sports, école et société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan.
- Davisse, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent » l'indésirable différence des sexes... *Ville-Ecole-Intégration*, **116**, 185-197.
- Davisse, A. (2000). La mixité est-elle une garantie d'une réelle égalité des sexes en EPS ? *Revue hyper*, **210**, 24-28.
- De Jonckheere, C. (2001). Une grammaire de l'action. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp.113-131). Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Colin. [5^e édition].
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom interactions : gender of teacher, gender of student and classroom subject. *Sex roles*, **44**, 579-593.
- Durand-Delvigne, A. (1992). *Identité et modèles sexués des personnes : contribution aux recherches sur la dynamique relationnelle de l'identité et du genre*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris V, 510 p.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Jeu du soi et du genre : les effets structurels de la co-éducation. *Les cahiers du MAGE*, **1**, 9-16.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. La construction scolaire des différences. *Revue française de pédagogie*, **110**, 75-110.
- Duru-Bellat, M. (1998). La mixité, un aspect du « curriculum caché » des élèves. *Enfance et psy*, **3**, 7-78.
- Duru-Bellat, M., & Jarlegan, A. (2001). Garçons et filles dans l'école primaire et dans le secondaire. In T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp.73-88). Paris : PUF.
- Euzet, J-P., & Méard, J-A. (1998). Identification des incidents critiques et pratique réflexive chez les enseignants de lycée/collège débutants en EPS. In C. Amade-Escot & coll (dir.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 163-170). Paris : Éditions revue EPS.
- Faure, S. (1998). *Les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur*. Thèse de doctorat en sociologie non publiée. Lyon 2-Lumière, faculté d'anthropologie et de sociologie, 622 p.

- Faure, S. (2000) (a). *Apprendre par corps*. Socio-anthropologie des techniques de danse. Paris : La dispute.
- Faure, S. (2000) (b). *Dire et (d) écrire les pratiques de danse. Opposition entre pratiques discursives et non discursives*. Cahiers internationaux de sociologie, Vol 8, 161-178.
- Faure, S. (2001). *Corps, savoir et pouvoir*. Sociologie historique du champ chorégraphique. Lyon : PUL.
- Faure, S. (2003) (a). Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée. In M. Kaïl & M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives à l'école* (pp. 415-438). Paris : PUF.
- Faure, S., & Garcia, M-C. (2003) (b). Les « braconnages de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires ». *Ville-Ecole-intégration*, **113**, 244-257.
- Faure, S., & Garcia, M-C. (2003) (c). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, **144**, 85-93.
- Ferez, S. (2000). De la lutte des générations à la lutte des sexes en éducation physique et sportive. Enjeux anthropo-sociologiques autour du corps. *Corps et culture*, **5**, 17-35.
- Ferez, S. (2001). Mixité et différentialisme en EPS : le cas des activités physiques et artistiques dans l'Académie de Montpellier. IXe Congrès International de Chercheurs en Activités Physiques et Sportives. Valence 1-3 Novembre.
- Ferez, S. (2004). De l'expression corporelle aux Activités Physiques Artistiques : subversion sexuée et différenciation sexuée en Éducation Physique et Sportive. *STAPS*, **66**, 113-128.
- Filloux-Vigreux, M. (2001). La danse et l'institution. *Genèse et premiers pas d'une politique de la danse en France 1970-1990*. Paris : LHarmattan.
- Fize, M. (2003). Les pièges de la mixité scolaire. *Réussite des filles et désarroi des garçons, désarroi des élèves et déprime des enseignants, comportements sexistes et violences sexuelles*. Paris : Presses de la renaissance.
- Fontayne, P., Sarrazin P., & Famose, J-P. (2000). « The Bem Sex-Role Inventory : validation of a short-version for French Teenagers ». *European Review of Applied Psychology*, **4**, vol 50, 405-416.
- Forest, (1992). L'école primaire « mixte » : une école pour les filles, une école pour les garçons. In C. Baudoux & C. Zaidman (Éds.), *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J-C. (1996). École et culture. *Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris : De Boeck.
- Guerber-Walsh, N. (1992). *Danse non littérale, années 1950 à 1980 aux Etats-Unis*. Thèse en esthétique et sciences de l'art non publiée. Paris 1, Panthéon Sorbonne, 498 p.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La dispute.

- Guionnet, C., & Neveu, E. (2004). *Féminins/Masculins, sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.
- Guisgand, P., & Tribalat, T. (2001). *Danser au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- Gray, C., & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom : a teacher perspective. *Educational Studies*, **1**, 3-17.
- Gustafsson, J-E., & Undheim J-O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D-C. Berliner & R-C. Calfee (dir.), *Handbok of educational psychology* (pp. 186-242). New-York : Simon and Schuster Macmillan.
- Hervieu, D. (2005). Chorégraphies et métissages. *Nouveaux regards*, **30**, 27-31.
- Hotier, H. (2000). *Non verbal et organisation*. Paris : L'Harmattan.
- Hurtig, M-C., & Pichevin, M-F. (1986). *La différence des sexes. Questions de psychologie*. Paris : Tierce.
- Kugelmann, C. (1996). *Starke mädchen-schöne Frauen ? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel : Afra-Verlag.
- Kugelmann, C. (2000). *Koedukation oder Geschlechtertrennung im Schulsport der Zukunft ?* Landesinstitut für schule und Weiterbildung, Erziehender Schulsport. Bönen : Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Kuzel, A-J.(1992). Sampling in qualitative inquiry. In B-E. Crabtree & W-L. Miller (Éds.), *Doing qualitative research* (pp. 31-44) (Research methods for Primary Care Series, Vol 3). Newbury Park Ca : Sage.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Joshua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Dossier sociologique des savoirs. *Éducation et société*, **4**, 29-56.
- Laban, R. (1963, 2003). *La danse moderne éducative*. Bruxelles : Éditions complexe.
- Laban, R. (2003). *Espace dynamique*. Bruxelles : Contredanse.
- Laberge, S. (2003). La mixité dans les cours d'éducation physique au secondaire : un contexte émancipatoire ou aliénant pour les adolescentes ? Université de Montréal. <http://132.203.138.95/Conference/Resumes/r20.html>. 07/04/2003.
- Lacince, N. (2000). Danse scolaire objet de transgression, danse miroir d'une institution. *Corps et culture*, **5**, 91-109.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2002). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 9-27). Paris : PUF.

Lebeaume, J. (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologique*, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Sud, 126 p.

Lefevre, B., & Sizorn, M. (2004). Métissages dans les productions circassiennes et chorégraphiques contemporaines. In C. Garcia Gibely & A. Ernst (coord.) *Corps et culture*, **6/7**, 37-46.

Le Manner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.

Le Moal, P. (dir.) (1999). *Dictionnaire de la danse*. Paris : Larousse.

Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. *Recherche et formation*, **47**, 5-23.

Loquet, M., Garnier, A., & Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, **141**, 99-109.

Lorca, P. (2002). *Contribution à l'étude des conditions d'émergence de l'éducation physique et sportive comme discipline scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Lyon 2, Tome 1, 370 p.

Marro, C., & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, **17**, 3-21.

Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles garçons à l'école : perspectives internationales, rapport pour le PIREF MEN, [http : //lamaisondesenseignants.com](http://lamaisondesenseignants.com).

Martinand, J-L. (1995). La référence et l'obstacle. *Perspectives Documentaires en Éducation*, **34**, 7-22.

Martinand, J-L. (2000) (a). *Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France*. Colloque international « Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation ; permanences et ruptures », Amiens, 13 janvier.

Martinand, J-L. (2000) (b). Production, circulation et reproblématisation des savoirs. In M. Bru (Éd.), *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* [CD-ROM]. Toulouse : université de Toulouse II.

Martinand, J-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles : De Boeck.

Martinand, J-L. (2002). Entretien de Burgière. E. avec Martinand, J-L. *Recherche et formation*, **40**, 87-94.

- Martinand, J-L. (2005). *Élaboration des programmes de l'enseignement scolaire. Principales questions en suspens*. Communication présentée au colloque Franco-Américain (INRP). Les politiques des savoirs, Lyon.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, **1**, 15-53.
- McKay, J., Messner, M., & Sabo, D. (2000). *Masculinities, Gender Relations, and Sport*. Thousand Oaks CA : Sage.
- Meirieu, P. (2000). *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique Sociale.
- Menahem, R. (1968). Le différenciateur sémantique : le modèle de mesure. *L'année psychologique*, **68**, 451-465.
- Menesson, C. (2002). Rapports sociaux de sexe et identités : le cas des femmes investies dans des sports dits « masculins ». *Utinam*, **5**, 173-198.
- Menesson, C. (2004). Les processus de construction et de modification des dispositions sexuées des femmes investies dans un sport dit « masculin ». In J. Defrance & O. Hoibian (dir.), *Dispositions et pratiques sportives* (pp. 37-53). Paris : L'Harmattan.
- Messner, M., & Sabo, D. (Éds.) (1990). *Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives*. Illinois : Human Kinetics Books.
- Midol, N. (1989). Lire notre imaginaire social en étudiant le sport masculin et féminin. In P. Arnaud., J-P Clément & M. Herr (coord.), *Éducation physique et sport en France (1920-1980)* (pp. 233-239). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Midol, N. (2004). Corps et cultures métissées, afro-rythmes et danses urbaines. In C. Garcia Gibely & A. Ernst (coord.) *Corps et culture*, **6/7**, 23-35.
- Miles, M-B., & Huberman, A-M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck. [2^e édition].
- Morge, L. (2001). Former sur les aspects pratiques et théoriques des interactions enseignant-élèves en classe de science. *Aster*, **32**, 41-62.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1992). Les ambiguïtés de la mixité scolaire. In C. Baudoux & C. Zaidman (coord.), *Mixité et démocratie* (pp. 63-75). Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (coord.) (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, **5**, 97-109.
- Mosconi, N. (2003). Les ratés de la mixité. *Le Monde de l'éducation*, **310**, 32-34.

- Mucchielli, (2001). Définitions des éléments culturels. In A. Mucchielli, *La psychologie sociale* (pp. 15-16). Paris : Hachette.
- Musard, M. (2003). *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire*. Thèse de doctorat non publiée. École Normale Supérieure de Cachan, 365 p.
- Nouroudine, A. (2004). L'expérience : creuset de rencontres et de transformations. *Éducation permanente*, **160**, 21-33.
- Patton, M-Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury park CA : Sage.
- Perez, T., & Thomas, A. (2000). De la danse contemporaine à l'enseignement de la danse à l'école. In T. Perez & A. Thomas, *Danser les arts* (pp. 91-142). Nantes : CRDP.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (1993). In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1993). In J. Houssaye (Éd.), *la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P.(1999) (3). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, **140**, 123-144.
- Pharo, P. (2001). Le sens logique des actes civils. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.) *Théories de l'action et éducation* (pp. 45-66). Bruxelles : De Boeck.
- Plaisance, E., Vergnaud, G. (1993). *Les Sciences de l'Éducation*. Paris : la découverte.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (pp 101-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Raymond, A. (2003). La coéducation dans l'Éducation nouvelle. In M. Zancarini-Fournel & F. Thébaud (coord.), *Clio*, **18**, 65-76.
- Robinson, W.P. (2004). Single-sex and achievement in science. *International Journal of Science Education*, **6**, 659-675.
- Rogers, R. (2003). *État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe*. In M. Zancarini-Fournel & F. Thébaud (coord). *Clio*, **18**, 177-202.

- Roux-Perez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Nantes, 904 p.
- Rickenmann, R. (2001). Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique des leçons d'arts plastiques. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 225-253). Bruxelles : De Boeck.
- Saint-George, M. (2001). L'analyse des dialogues de classe : un outil pour une formation didactique des professeurs de sciences, *Aster*, **32**, 91-122.
- Serres, M. (1999). *Variations sur le corps*. Baume-Les-Dames : Éditions Le Pommier.
- Schön, D-A. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London : Basic Books.
- Schurmans, M-N. (2001). La construction sociale de la connaissance. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp.157-177). Bruxelles : De Boeck.
- Scruton, S. (1993). Equality, coeducation and physical education in secondary schooling. In J. Evans, *Equality, education and physical education* (pp. 139-153). London : The falmer press.
- Schwartz, Y. (2001). Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 67-91). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (coord.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 25-46). Paris : La Pensée sauvage éditions.
- Soëtard, M. (1999). « Expérience ». In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 248-257). Paris : Hachette Éducation.
- Sorignet, P. (2001). *Le métier de danseur contemporain*. Thèse de doctorat en Sciences Sociales non publiée. École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 611 p.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Sperber, D. (1996). L'épidémiologie des croyances. In D. Sperber, *La contagion des idées* (pp. 107-135). Paris : Odile Jacob.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Terret, T. (1999). Rugby et masculinité au début du siècle. *STAPS*, **50**, 31-48.

- Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *STAPS*, **66**, 209-225.
- Terret, T., Cogérino, G., & Rogowski, I. (dir.) (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Éditions de la revue EPS.
- Thevenaz-Christen, T. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (coord.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 47-69). Paris : La Pensée sauvage éditions.
- Thorel, S. (2003). *Les représentations de la danse en milieu scolaire et universitaire*. Mémoire de DEA non publié. École Normale Supérieure de Cachan.
- Thorel, S., & David, B. (2005) (a). La mixité en éducation physique et sportive : pluralité des approches, *ejrieps*, **8**, www.fcomte.iufm.fr.
- Thorel, S., & David, B. (2005) (b). Enseignement de la danse au collège et coéducation. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xan (coord.), *Intervenir en éducation physique et en sport* (pp. 327-332). Louvain : PUF.
- Thorel, S., & David, B. (2006). *Les effets du contexte didactique sur la coéducation en danse contemporaine au collège*. Communication orale, colloque ARIS, Besançon.
- Thouault, L., & Menesson, C. (2004). Les hommes de la danse. Trajectoires de vie et modes de socialisation. In J. Defrance et O. Hoiban (dir.), *Dispositions et pratiques sportives* (pp. 69-81). Paris : L'Harmattan.
- Tochon F-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck [2^e édition].
- Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *STAPS*, **66**, 79-97.
- Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Éducation Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de Doctorat non publiée. Université de Toulouse, 418 p.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C., & Chiocca, C. (2006). Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? *Revue française de Pédagogie*, **154**, 125-144.
- Vignerot, C. (2005) (a). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 61-99). Paris : Éditions de la revue EPS.

Vigneron, C. (2005) (b). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 125-162). Paris : Éditions de la revue EPS.

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.

Wilkinson, I.A.G., & Fung I.Y. (2002). “ Small-group composition and peer effects ”, *International journal of education research*, **37**, 425-447.

Volondat, M. (1986). Mixité et EPS. In A. Hébrard, *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives* (pp. 252-255). Paris : STAPS.

Vygotski, L-S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Weil-Barais, A. (dir.) (2005). *L'homme cognitif*. Paris : PUF. [2^e édition].

Weil-Barais, A. (coord.) (1997). *Les méthodes en psychologie*. Paris : Bréal.

Zancarini-Fournel, M., & Thébaud, F. (coord.). (2003). Coéducation et mixité. *Clio*, **18**.

Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale (1984). Organisation de l'épreuve d'éducation physique et sportive des baccaluréats et des brevets de technicien. *BOEN*, 33, 3205-3231.

Ministère de l'Éducation nationale (1986). Programmes d'éducation physique et sportive des classes de 2^e, 1^e et terminale des lycées d'enseignement général et technique des classes de 1^e et 2^e année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel. *BOEN*, 15, 1347-1348.

Ministère de l'Éducation nationale (1987). Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges de 6^e et 5^e. *BOEN* spécial, 4, 141-143.

Ministère de l'Éducation nationale (1988). Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges de 4^e et 3^e. Supplément au *BOEN*, 25 du 30 Juin 1988, 139-143.

Ministère de l'Éducation nationale (1989). Éducation physique et sportive, classes des collèges 6^e, 5^e, 4^e, 3^e. Supplément au *BOEN*, 44, 11-32. CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (1995) (a). Programmes pour chaque cycle de l'école primaire. *BOEN*, 5, 1995.

Ministère de l'Éducation nationale (1995) (b). La danse à l'école. *BOEN*, 23, 1936-1948.

Ministère de la culture et de la Francophonie (1996) (a). La danse en amateur. Bulletin du département des études et de la prospective, 112, 1-6.

Ministère de l'Éducation nationale (1996) (b). Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges. *BOEN*, 29, 1964-1968.

Ministère de l'Éducation nationale (1997) (a). Programme d'EPS de la classe de cinquième et quatrième. *BOEN Hors série*, 1, 185-188.

Ministère de l'Éducation nationale (1997) (b). Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. *BOEN*, 22, 1571-1576.

Ministère de l'Éducation nationale (1997) (c). Accompagnement des programmes de 6^e, 5^e et 4^e. CNDP, 6, 37-45.

Ministère de l'Éducation nationale (1998). Programme d'EPS de la classe de troisième. *BOEN Hors série*, 10, 147-152.

Ministère de l'Éducation nationale (1999) Éducation physique et sportive. Accompagnement du programme de 3^e. CNDP, 203-204.

Ministère de la culture et de la communication (1999). L'activité des écoles de musique et de danse. Année scolaire 97-98. Document de travail n° 1245. Département des études et de la prospective.

Ministère de l'Éducation nationale (1999). Les ateliers d'expression artistique. *BOEN*, 25, 1176.

Ministère de l'Éducation nationale (2000) (a). A l'école au collège et au lycée : De la mixité à l'égalité. *BOEN Hors série*, 10, 1-36.

Ministère de l'Éducation nationale (2000) (b). Éducation physique et sportive, orientations générales. *BOEN Hors série*, 6, 42.

Ministère de l'Éducation nationale (2001) (a). Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle terminal des séries générales et technologiques. *BOEN Hors série*, 5, 69-70.

Ministère de l'Éducation nationale (2001) (b). Accompagnement des programmes : EPS (I) en classe de seconde, première et terminale. CNDP, 71-77.

Ministère de l'Éducation nationale (2002). Accompagnement des programmes : EPS (II) en classe de seconde, première et terminale. CNDP, Équité entre filles et garçons, 40-42.

Ministère de l'Éducation nationale (2002). Évaluation de l'éducation physique aux baccalauréats des séries générale et technologique -liste nationale d'épreuves et référentiel national d'évaluation-, *BOEN*, 25, 1707.

Ministère de la culture et de la communication (2003) (a). Les danseurs. Bulletin du département des études et de la prospective, 142, 1-11.

Ministère de la culture et de la communication (2003) (b). Effectifs d'élèves inscrits en danse dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique et de danse de France métropolitaine, selon le sexe. Département des études et de la prospective.

Ministère de la culture et de la communication (2006). Note statistique n° 22. L'enseignement de musique et de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique et de danse.

Revue EPS

Année 1986

- Guerber, N., Missoum, M., Tzipkine, M. Interview de Maurice Béjart. *197*, 6-12.
Delobel Mahy, M-C., Marchisio, A. Faire vivre la danse. *198*, 50-51.
Gough, M. Rudolph von Laban, la danse moderne éducative. *199*, 27-30.
Davis, A. Hétérogénéité des publics et des contenus en EPS. *199*, 42.
Roudet, H. Danse facile en trois styles. *200-201*, 55-57.
Guerber, N., Walsh, J. Musicien, chorégraphe, pédagogue. Interview de Alvin Nikolaï. *202*, 55-60.

Année 1987

- Mionnet, I. Le collège de Gif est entré dans la danse. *203*, 24-25.
Guerber-Walsh, N., Walsh, J. Musicien, chorégraphe, metteur en scène. Interview de Alvin Nikolaï. *205*, 50-53.
Sionnet, C., Thirion, J-F. Jeux de corps, corps accord...la danse contact improvisation. *205*, 62-65.
Davis, A., Volondat, M. Mixité, pédagogie des différences et didactiques. *206*, 53-56.
Cogerino, G. Images et expression. *206*, 60-64.
Tzipkine, M., Clemençon, A-M. Interview de Dominique Petit. *207*, 57-60.
Grand, A., Gordons, C., Heggen, C. Marc.Y., Dizien, B., De Nercy, L., Thirion, J-F. Danse et sports aux hivernales. *208*, 54-59.

Année 1988

- Maucouvert, A. Danse en Guyane. *209*, 53.
Lefevre, I. Bougeons « Africain » la danse d'expression africaine à l'école. *210*, 29-32.
Regas, M-P., Soler-Regas, C. La gymnastique-jazz. Méthodologie et apprentissage. *211*, 9-13.
Tzipkine, M., Barbreau, E., Clemençon, A-M. La danse Jazz. Interview de Rick Odums. *212*, 7-12.
Piers, S. « Danse jazz pour tous ». *212*, 12-13.
Midol, N. L'arrivée de la danse jazz en France. *212*, 11.
Berns, M-T., Lorentz, M., Straub, M. Le folklore et l'éducation physique, de 4 à 12 ans, chanson et danse luxembourgeoise. *212*, 18-19.
Delsout, M. Danse et enseignement. Une réglementation. *213*, 21-25.
Tzipkine, M. S'échauffer en musique. *213*, 26-27.
Cogerino, G. Les enseignants d'eps face aux activités physiques d'expression, quelle formation ? *213*, 28.
Arguel, M. La danse à l'unss. *214*, 70.
Bar, B. Danse contemporaine, la danse de l'instant. *214*, 71-72.
Midol, N. Festival de danse universitaire « sous le signe de la convivialité diversité ». *214*, 73.

Année 1989

- Golomer, E. Suivi médical pour l'entraînement du danseur. *215*, 29-31.
Bar, B. La danse contemporaine à l'AS. Une approche didactique. *215*, 41-43.

Saint Jores, I., Clemençon, A-M. Les conservatoires. Entretien avec Alain Davesne. 216, 68-72.
Clairefond, S. Concevoir une typologie en danse. 216, 73.
Arguel, M. Danse... Lieu de convergence. 217, 53-56.
Lussenburg, H., Brouwer-Vellekoop, H. Enseignement de la danse (4-12 ans) aux Pays-Bas. 218, 22-24.
Madden, D-G. La composition chorégraphique. 218, 44-46.
Baltama, A-P. Les danses populaires. 219, 26-27.
Thirion, J-F., Del Volgo, A-M. Interview de Jean-Claude Gallotta. 219, 57-60.
Lesaque Del volgo, A-M. La formation en danse, quelques aspects à l'Ufraps de grenoble. 219, 61-62.

Année 1990

Bordage, A. La danse en milieu scolaire. 221, 15-18.
Carnet, M. Le folklore grec : deux exemples de danse traditionnelle. 222, 26-27.
Guerber-Walsh, N., Leray, C. Interview de Jacques Garnier. 222, 58-62.
Delga, M., Flambard, M-P., Le Pellec, A., Noé, N., Pineau, P. Enseigner la danse. 226, 54-58.
Bonnetain, M. Pina Bausch. 224, 7-10.
Cernesco, R., Staub, M. Se préparer aux sports d'expression. Rythmicité et musicalité. 225, 51-53.

Année 1991

Gaillard, J. Pour une didactique de la création. 227, 51-55.
Baffalio, M. Tourner, marcher, sauter. Rock à l'université. 228, 41-44.
Jourdan, J., Motta, D. L'enseignement des matches d'improvisation théâtrale. 229, 45-49.
Petit, J-J. La capoeira : une activité originale pour une pédagogie différenciée. 230, 34-38.
Combaz, G. La mixité en eps. Opinions et souhaits des élèves. 231, 62-65.
Gourreau, J-M. Le Butô ou danse des ténèbres. 231, 66-67.
Guisgand, P. L'enseignement des apex au lycée : le traitement didactique. 232, 21-23.

Année 1992

Guisgand, P. L'enseignement des apex au lycée : un exemple de cycle danse en terminale. 233, 35-37.
Huesca, R. Le projet : un atout pour enseigner et apprendre. L'exemple des activités physiques artistiques. 234, 63-67.
Thirion, J-F. Apex et pensée théâtrale. 235, 23-25.
Leray, C. Festival national de danse unss. 236, 55.
Baffalio, M., Rudloff, R-M. Interview de Jackie Taffanel. 236, 66-68.
Guerber-Walsh, N. Improvisation structurée et composition. 237, 17-21.
Rizo, J., Tonnelier, H. Rock and roll au sol : l'enseignement. 238, 47-50.

Année 1993.

Kovalev, Y., Roudet, H. Kiev-Paris-Kiev. Un projet scolaire : un nouvel axe chorégraphique Est-ouest. 239, 31-35.
Calmet, M., Patinet, C. Duos-duels. 239, 64-67.
Mons, G., Mons-Spinner, C. La théâtralisation du geste. 242, 21-24.
Maucouvert, A. Danses traditionnelles et contenus d'eps. 242, 73-74.
Progent, G. Et maintenant dansez. 243, 24.
Rizo, J., Tonnelier, H. Rock and roll acrobatique. 243, 51-56.
Huesca, R. Peut-on appréhender les activités physiques artistiques ? 244, 49-51.

Année 1994

- Thirion, J-F. Stratégies de développement. 245, 27-30.
Baffalio, M., Vidil-Grenier, P. Enseigner les danses de société... pourquoi ? Comment ? 247, 17-20.
Guisgand, P. Compagnie en résidence : un partenariat pour l'unss. 248, 29-31.
Pleiser, C. Danse au lycée : un exemple de traitement didactique. 249, 45-47.
Lombard, F. Danses à vivre, danses à voir. 250, 42-47.

Année 1995

- Delga, M. A propos de l'évaluation au concours de recrutement des professeurs d'école. 251, 67-69.
Progent, G. Transformer un modèle. 252, 52-53.
Budini, M-N. Danses folkloriques : organisation d'un cycle en terminale. 252, 57-60.
Guerber-Walsh, N. Apprentissage fondamental à l'école. 254, 56-60.
Fontaine, G. L'analyse du mouvement Laban-Bartenieff. 255, 64-67.
Gaillard, J. Processus d'influence pour développer les compétences artistiques : expérience technique et imagination. 256, 62-66.

Année 1996

- Blondeau-Schnell, G., Seigneur, C. Traditions et modernité aux antilles. 258, 35-37.
Guisgand, P. Importance des représentations en milieu scolaire. 259, 25-29.
Debaecker, A., Gatti, P., Marillat, A. Danse à l'université : une pratique en amateur. 260, 41-43.
Lucas, D. Le square dance. 260, 52-53.
Guerber-Walsh, N. A propos de la création « végétal » de Régine Chopinot et Goldworthy, A. 260, 73-76.
Holvoet, M. Activités à visée esthétiques : contenus et modalités d'évaluation. 262, 21-24.

Année 1997

- Delachet, J. Le hip-hop et le théâtre contemporain de la danse. 263, 16-17.
Guerber-Walsh, N. Qualité du geste : élasticité et plasticité. 264, 66-67.
Cuéllar Moreno, M-J. La danse flamenco : apport à l'éducation. 265, 35-37.
Lucas, D. Contra dance-caller's wife. 265, 56-57.
Chopin, J. La danse fut aussi de la partie. 267, 57-58.

Année 1998

- Coltice, M. Nécessité du partenariat pour l'école. 269, 41-44.
Delannet, M. Du rock au rock acrobatique. 270, 69-72.
Guerber-Walsh, N. Visite au muséum d'histoire naturelle. 272, 13-16.
Guisgand, P. Conditions d'une écoute et formation du spectateur. 273, 67-70.

Année 1999

- Vavon, E., Moreau, D., Bordet, J. Pour un rock'n'roll en musique. 277, 25-28.
Progent, G. Hommage à Karin Waehner. La danse contemporaine entre dans le monde de l'ép. 278, 41-43.
Coltice, M. L'éducation artistique par la danse. 280, 32-35.

Année 2000

- Progent, G. Improviser : fond sonore et buste. 281, 69-71.
Lacince, N. Danser en eps, futilité ou nécessité ? 282, 77-79.

Perez, T. Enseignement et rapport à la technique. 284, 57-60.
Durif-Varembont, C. Vacher, M. Reproduire et créer en terminale. 286, 17-20.

Année 2001

Guerber-Walsh, N. Post-modernité et création chorégraphique. 287, 65-68.
Guisgand, P. Savoir écouter. 289, 48-50.
Falco, A. Mise en œuvre d'une compétence terminale. 290, 81-83.
Perez, T., Thomas, A. La présence. 291, 16.

Année 2002

Verger, M. Quels choix pour servir quels apprentissages ? 293, 53-55.
Guerber-Walsh, N. Thématique du cirque, les facteurs du mouvement dansé. 294, 73-74.
Maucouvert, A. « circus band ». 294, 75-76.
Le Goff, C. Un tremplin pour réussir en eps. 295, 40-44.
Perez, T., Thomas, A. Le temps. 295, 66-67.
Estienne, C. Évaluation bac, maîtrise/performance. 297, 68-71.

Année 2003

Calvin, N. Observation et formation. 300, 21-23.
Chevalier, M. La mixité et les pratiques corporelles à l'école. 300, 61-63.
Brun-Bezombes, M., Lavie, F. Quels contenus ? Quelles conditions pour entrer dans l'activité ? 301, 73-77.
Guerber-Walsh, N., Guido, H. Mouvement dansé et composition scénique. Modules rythmiques. 304, 67-69.

Année 2004

Guerber-Walsh, N., Raulin, A., Leray C. Le mouvement dansé. 306, 27-29.
Vergne, V. Enseigner la danse contemporaine en sixième adaptée. 309, 41-42.
Progent, G. Préparation corporelle en contact avec le sol. 309, 59-61.
Guerber-Walsh, N. Le processus créateur. 310, 31-35.

Année 2005

Gianotti, F. Les arts au lycée entrent dans la danse. 312, 26-27.

Vers une coéducation en danse en Éducation Physique et Sportive : Analyse didactique et prospective des curricula.

La thèse contribue à éclairer la nature et la construction des processus internes à l'activité d'enseignement de la danse contemporaine en contexte mixte au collège. Elle a pour finalité la caractérisation de l'activité de quatre enseignant-e-s d'EPS (deux hommes, deux femmes) en vue de dégager l'impact de leur activité sur la coéducation des élèves. L'intention est de susciter un questionnement à partir de cette catégorisation dans une perspective de conception de curriculum.

Désirant connaître si un effet de la « position de genre » peut agir sur l'expérience et les croyances des enseignant-e-s, les processus sont interprétés à travers le double filtre des croyances et des attitudes d'une part, celui de leur expérience d'autre part. La méthode d'investigation consiste d'abord à examiner si depuis 1985 les textes (curriculum prescrit et articles de la revue EPS) aident les enseignant-e-s à concevoir leur activité de la danse contemporaine en mixité.

Afin d'approcher finement l'activité d'enseignement, le protocole recueille les données avant deux leçons filmées (par un entretien semi-directif), pendant (par un enregistrement audio et vidéo des leçons), après (par un entretien d'auto-confrontation).

Il résulte du croisement des données que les processus de construction de l'activité d'enseignement s'effectuent à partir d'un système d'interactions prenant en compte la « position de genre » et les références de l'enseignant-e. Il est mis en évidence la relation entre ce système et les choix de contenus d'enseignement, les formes et les types de communication enseignante et la coéducation des élèves. Des styles distincts d'enseignant-e-s sont mis à jour ; ceux-ci questionnent l'approche du genre et la problématique de la référence en danse contemporaine. De ces styles, il émerge que la coéducation est soit freinée par l'enseignant-e, soit impossible, soit possible sous condition (la rupture, de la part des élèves, avec les références de l'enseignant-e).

MOTS-CLES : activité, coéducation, processus, position de genre, contenus d'enseignement, danse contemporaine, éducation physique et sportive, curriculum.

Towards Coeducation in dance in physical education : didactic analysis of the curriculum and future prospectives.

The purpose of this thesis is to highlight both the nature and the construction of the processes inherent of teaching activity contemporary dance in a coeducational context in secondary schools. This study was conducted in the P.E. classes of two female and two male teachers respectively and its aim is to characterise their activity and its impact on coeducation. The intention behind this work is to consider the different questions raised by this categorisation and consider the implications it has on the potential changes in the school curriculum.

Wishing to discover whether the effect of "gender positioning" can influence the experience and beliefs of these teachers, the processes are interpreted through the double filter of, on the one hand, their beliefs and attitudes, and on the other hand, their professional experience.

The method of investigation consists first of all in seeing whether different written documents since 1985 (the prescribed syllabus and articles published in the PE review) helped the teachers to perceive the way they teach contemporary dance in a coed context. In order to reach an accurate analysis of the teaching activities, interviews were first conducted with the teachers involved, so as to collect a certain amount of data ; then two of their lessons were filmed using both audio and video equipment, and finally the teachers underwent a second individual self-analytical interview after observing their activity.

After comparing all the data, the results show that the processes of constructing a teaching activity are influenced by a system of interactions which take into account "gender positioning" and the artistic references of each teacher. What is made abundantly clear is the relationship between this system and the choices that were made as to teaching content, the forms and types of communication between teacher and pupil, and the coeducation of pupils in general. Distinct styles of teaching appear, which raise the question of gender approach and the artistic references in teaching contemporary dance. From these different styles it would seem that coeducation is either hampered by the teacher, or impossible, or is possible only under certain conditions (when the pupils go against the teacher's references).

KEYWORDS : activity, coeducation, processes, gender positioning, teaching syllabus, contemporary dance, physical education, curriculum.



THÈSE DE DOCTORAT
DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE CACHAN

Tome II
ANNEXES

Présentée par

Sabine Thorel-Hallez

pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE CACHAN

Domaine : Sciences de l'Éducation

VERS UNE COÉDUCATION EN DANSE EN ÉDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE : ANALYSE DIDACTIQUE ET
PROSPECTIVE DES CURRICULA.

Sous la direction de Monsieur Bernard David

Thèse présentée et soutenue à Cachan le 1er octobre 2007 devant le jury composé de :

Madame Chantal AMADE-ESCOT : Professeure des universités, Université Paul Sabatier Toulouse III (rapporteure)

Monsieur Bernard DAVID : Professeur des universités, IUFM, Toulouse

Madame Nicole GUERBER-WALSH : Docteure en esthétique et sciences de l'art, HDR, Professeure de danse, UFRSTAPS PARIS XI (rapporteure)

Monsieur Joël LEBEAUME : Professeur des universités, Ens Cachan

Monsieur Jean-Yves ROCHEX : Professeur des universités, Paris VIII

Sommaire

Annexe I : tableaux 1, 2, 3	5
Annexe II : tableaux 4, 5, 6.	9
Annexe III : tableaux 7, 8, 9, 10, 11	14
Annexe IV les verbatims et tableau synthétique (les entretiens semi-directifs)	20
Entretien Enseignant A.....	21
Tableau Entretien Enseignant A.....	36
Entretien Enseignant B.....	38
Tableau Entretien Enseignant B.....	52
Entretien Enseignant C.....	54
Tableau Entretien Enseignant C.....	65
Entretien Enseignant D.....	67
Tableau Entretien Enseignant D.....	83
Annexe V les verbatims et les grilles de lecture (auto-confrontations)	85
Remarques sur la grille de lecture :	86
les abréviations.....	86
les espaces utilisés par les enseignants.....	86
1 Auto-confrontation à la vidéo : Enseignant A.....	88
Grille de lecture des épisodes : Enseignant A.....	108
Leçon 4.....	108
Leçon 5.....	116
Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation	119
Tableau Entretien d'auto-confrontation Enseignant A :	119
1 Auto-confrontation à la vidéo : Enseignant B.....	124
Grille de lecture des épisodes : Enseignant B	145
Leçon 4.....	145
Leçon 5.....	159
Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation	167
Tableau Entretien d'autoconfrontation Enseignant B	167
1 Auto-confrontation à la vidéo : Enseignant C.....	172
Grille de lecture des épisodes : Enseignant C	194
Leçon 4.....	194
Leçon 5.....	199
Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation	211
Tableau Entretien d'autoconfrontation Enseignant C	211

1 Auto- confrontation à la vidéo : Enseignant D.....	217
Grille de lecture des épisodes : Enseignant D	232
Leçon 4.....	232
Leçon 5.....	244
Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation	251
Tableau Entretien d'autoconfrontation Enseignant D	251
Annexe VI codage détaillé des leçons.....	254

Annexe I : tableaux 1, 2, 3

Annexe 1

Liste des abréviations : tableaux 1, 2 et 3

Col : collègue

Cpd : conseiller pédagogique départemental

Creps : centre régional d'éducation physique

d : danse

Doc : docteur

En : école normale

Enmd : école nationale de musique et de danse

Ens : enseignant eps

Esp : Espagne

Fo : formateur

Ins : institut

Ly : lycée

Lp : lycée professionnel

Mus : musicien

Op : option

Prd : professeur de danse

Siuaps : service interuniversitaire des activités physiques et sportives

Sp : sport

Ssoc : sciences sociales

Staps : sciences et techniques des activités physiques et sportives

Suaps : service universitaire des activités physiques et sportives

Uereps : unité d'enseignement et de recherche d'éducation physique

Uni : université

Tableau n°1 : l'activité de l'enseignant

Dimensions d'analyse	indicateurs	Référence des articles	Nombre de mots	Auteur-e-s	Fonction	sexe	lieu
Traitement didactique	Cadre th	215, 1989, 41-43	19	Bar, B.	Ens	H	Col
	Possibles	232, 1991, 21-23	32	Guisgand, P	Ens	H	Lyc
	Illustrations	233, 1992, 35-37	19	Guisgand, P	Ens	H	Lyc
	Structuration	234, 1992, 63-67	22	Huesca, R.	Ens	H	Staps
	Principes	249, 1994, 45-47	66	Pleiser, C.	Ens	F	Col
			total : 158				
Représentations	Objet d'étude	259, 1996, 25-29	37	Guisgand, P	Ens	H	Staps
			total : 37				
Evaluation	Epreuves	198, 1986, 50-51	3	DelobelMahy M-C & Marchisio, A	Ens	F	Lp
		262, 1996, 21-24	21	Holvoet, M	Ens	F	Lyc
		297, 2002, 68-71	23	Estienne, C	Ens	F	Staps
			total : 47				

Tableau n°2 : les relations

Dimensions D'analyse	Indicateurs	Référence des articles	Nombre De mots	Auteur-e-s	Fonction	Sexe	Lieu
Références	Chorégraphe/théoricien	199, 1986, 27-30	16 total :16	Gough, M	Ens	F	Ins,Londres
Styles	Poids	205, 1987, 62-65	44	Sionnet, C &Thirion,J-F	P,sp,op d Ens	F H	Creps Uereps
	Relations sensibles	228, 1991, 41-44	40	Baffalio, M	Prd	F	Suaps
	Communication	238, 1992, 47-50	24	Rizo, J & Tonnelier, H	Ens Ens	H F	Lyc Col
		252, 1995, 57-60	25	Budini, M-C	Ens	F	Col
	Motivations	247, 1994, 17-20	48	Baffalio, M &Vidil Grenier, P	Doc, s soc Ens	F F	Siuaps Suaps
			total : 181				
Supports	Supports visuels	206, 1987, 60-64	22	Cogerino,G	Ens	F	EN filles
	Relations filles/garçons	221, 1990, 15-18	18	Bordage, A	Ens	F	Mafpen
		286, 2000, 17-20	42	Durif Varembont,C & Vacher, C	Ens Ens	F F	Col Lp
	Thème	289, 2001, 48-50	51	Guisgand, P	Ens	H	Staps
		291, 2001, 16	19	Pérez, T & Thomas, A	Ens ? Cpd eps	F F	Staps
	Contenus	301, 2003, 73-77	58	Brun- Bezombes, M & lavie, F	Cpd eps Ens	F H	Col+Fo
			total :21 0 210				

Tableau n°3 : les fondamentaux

Dimensions d'analyse	Indicateurs	Référence des articles	Nombre De mots	Auteur-e-s	Fonction	Sexe	Lieu
Composition	Significations	211, 1988, 9-13	35	Regas, M-P& SolerRegas,C	Ens Ens	F F	Uni,Esp Uni,Esp
	Improvisation structurée	237, 1992, 17-21	71	GuerberWalsh, N	Doc	F	Staps
	Techniques de composition	252, 1995, 52-53	15	Progent, G.	Ens	F	?
		304, 2003, 67-69	31	GuerberWalsh, N & Guido, H	Doc Mus	F H	Staps Staps
		total :152					
Influences	Chorégraphes	224, 1990, 7-10	41	Bonnetain, M	Ens	F	En
	Pensée théâtrale	235, 1992, 23-25	38	Thirion, J-F	Doc	H	Ufraps
	Invariants	254, 1995, 56-60	39 total :118	GuerberWalsh, N	Doc	F	Staps
Agents du mouvement	Objets	267, 1997, 57-58	54	Chopin, J	Ens	F	Col
	Terminologie	270, 1998, 69-72	71	Delannet, M	Ens	H	Suaps
	Image	272, 1998, 13-16	24	GuerberWalsh,N	Doc+ prd	F	Staps
	Motricité rythmique	277, 1999, 25-28	58	Vavon,E.,MoreauD & Bordet, J	Ens,Prd Ens	F, H H	Lyc,Ins Lyc
		200-	23	Roudet, H	Ens	F	Col
	Facteurs du mouvement	201,1986, 55-57	13	Guerberwalsh, N	Prd	F	Staps
		264,1997, 66-67	43	Maucouvert, A	Ens	F	Enmd
294, 2002,75-75-76		total :286					

Annexe II : tableaux 4, 5, 6.

Liste des abréviations : tableaux 4, 5 et 6

TD : traitement didactique

Str : structuration

STY : styles

Com : communications

C : composition

Sign : significations

REF : références

RelSensibles : relations sensibles

SUP : support

Tech : techniques

Tableau n°4

Programmes d'EPS (1996)	Activité de l'enseignant	Activité de l'élève : Les relations	Fondamentaux
6 ^e Document d'accompagnement : danses traditionnelles Document d'accompagnement : danse contemporaine	<p><u>TD structuration</u> « à partir de thèmes simples, construire un projet expressif et le mettre en oeuvre dans une démarche de création guidée » p.1966</p> <p><u>TD possibles</u> : « alterner le travail dirigé par l'enseignant et travail de recherche pour créer une danse collective » p.38</p> <p>« solliciter l'observation entre groupes » p. 38</p> <p>« diversifier les registres d'entrée » p. 40</p> <p><u>Représentations</u> : « au niveau de la relation avec les autres danseurs, il manifeste une certaine réserve liée à la mixité » p. 39</p> <p>« la communication au sein</p>	<p><u>STY</u> : <u>Com</u> : « tenir un rôle devant autrui » p. 1966</p> <p><u>Danses sociales</u> : « traditionnelles, de salon, à caractère festif et convivial, jazz, les danses de rue, le rock'roll, les claquettes etc... » p. 37</p> <p>« rôle de meneur, guide, de guidé » p. 38</p> <p>« les danses traditionnelles et la danse contemporaine invitent au plaisir de danser avec et pour les autres » p. 38</p> <p>« être à l'écoute de soi et des autres » p. 41</p> <p>« observer la production des autres » p. 41</p> <p><u>STY</u> : <u>Rel Sensibles</u> : « faciliter la</p>	<p><u>C Tech</u>: « mode de composition défini par l'enseignant, différencier....les relations entre partenaires »</p> <p>« orienter la composition par rapport aux spectateurs » p. 1966</p> <p>« fin de 6^e : notion de création, composition, d'interprétation » p. 1966</p> <p>« la bonne réalisation dépend de la synchronisation entre....les partenaires » p. 39</p> <p>« construire un scénario à plusieurs dans un espace scénique délimité » p. 41</p> <p>« orienter la création par rapport aux spectateurs » p. 41</p> <p><u>C Sign</u> : « procéder à une observation guidée par l'enseignant » p. 39</p>

	<p>d'un groupe mixte ou non » p. 40</p> <p><u>TD Stru</u> : « organiser l'espace scénique sur les conseils de l'enseignant » p. 41</p>	<p>synchronisation entre.....et le partenaire, de renforcer l'impression d'unité au niveau du couple ou du groupe » p. 39</p> <p><u>SUP : organisation pédagogique :</u> « chorégraphie à 2 ou multiple de 2 ainsi que dans une différenciation des rôles » p. 38 « groupe de 2 à 6 pour faciliter les échanges » p. 38 « déterminer un mode de groupement de 2,3 ou 4élèves ...groupes constitués de 5 élèves pour éviter la symétrie » p. 40</p> <p><u>SUP : Contenus :</u> « recréer collectivement une danse traditionnelle » p. 39 « développer la sensibilité externe par la relation..... au monde humain » p. 41 « établir des relations avec les autres » p. 41 « imaginer un duel pour organiser des rencontres, des contacts » p. 41</p> <p><u>SUP :Relationsfilles/garç ons</u> « accepter de changer de partenaire » p. 40</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tableau n° 5

Programmes d'eps (1997)	Activité de l'enseignant	Activité de l'élève : Les relations	Fondamentaux
<p>5^e-4^e</p> <p>Docume d'accompa gnement : danse contemporaine</p> <p>Document d'accompa Gnement : danse Jazz</p>	<p><u>TD Str:</u> « se donner et conduire un projet expressif selon une démarche de création » p. 186</p> <p><u>TD possibles :</u> « l'enseignant peut proposer... et si le contexte le permet, des mises en jeu corporelles fondées sur la relation à l'autre (porters à 2, à 3,etc...) » p. 43</p> <p><u>Représentations :</u> « il esquive les rencontres, les contacts, particulièrement dans les classes mixtes » p. 43</p>	<p><u>STY Com :</u> « jouer un rôle face à autrui »p.1966</p> <p><u>REF :</u> « les références culturelles propres à l'élève peuvent constituer des thèmes de nature à accentuer l'engagement du groupe, de la classe,etc...) » p.43</p> <p><u>STYRelSensibles:</u> «engager sa sensibilité pour entrer dans l'imaginaire et le message des autres en tant que spectateur » p. 44</p> <p>« rôles assumés et le respect des partenaires finalisent l'investissement de l'élève dans une relation à l'autre ou aux autres » p. 43</p> <p><u>STY Motivations :</u> « .. d'autres activités comme le hip-hop, le rap, le rock'roll...en tant que motivation et supports d'apprentissage..» p. 43</p> <p>« ...manifestent un besoin de conformité au groupe, ... et à des formes de motricité » p. 43</p> <p>« choix d'une forme d'expression reconnue..l'élève s'engage vers une nouvelle gestuelle fondée sur la relation à l'autre , (rencontres, contacts, porters etc..) »</p> <p>« la danse jazz est une source de motivations pour les adolescents » p. 45</p> <p><u>STY Com:</u> « est à l'écoute des actions des partenaires, accepte la réciprocité des rôles (élève porteur/élève porté) p. 44</p> <p><u>SUP : Contenus :</u> « imaginer des moments et des points de rencontre » p.44</p>	<p><u>C Tech:</u> « selon des modes de composition connus...dans l'organisation...des relations entre partenaires » p. 186</p> <p>« compétences pour apprécier les productions artistiques dont la sienne » p. 186</p> <p>« il structure le propos ..pour mettre en relation..les formes gestuelles et les danseurs » p. 43</p> <p>« il établit des relations avec les partenaires par le regard, le temps(cascade, canon, unisson, opposition., etc... » p. 44</p> <p>« produire des effets chorégraphiques et les optimiser (synchronisation entre danseurs dans un travail de simultanéité d'actions, effets rythmiques, spatiaux) p. 45</p> <p>« il oriente la composition pour renforcer les effets voulus sur les spectateurs et, exprime le plaisir de danser » p. 46</p> <p>« organiser des séquences chorégraphiques en proposant des évolutions de groupe » p. 46</p> <p><u>C Sign :</u> « l'élève spectateur apprécie la qualité des prestations et</p>

			<p>l'interprétation » p. 43</p> <p>« l'élève lit et décode les messages repérés dans les comportements et la composition chorégraphique » p. 44</p> <p>« communiquer son point de vue pour modifier, améliorer les comportements » p. 45</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau n° 6

Programmes d'eps (1998)	Activité de l'enseignant	Activité de l'élève : Les relations	Fondamentaux
3 ^e	<p><u>TD Str</u> : « conduire un projet de création collective » p. 149 « conduire un projet de création destiné à être communiqué aux autres, en respectant les exigences » p. 150</p> <p><u>TD Principes</u> : « respecter le principe du pluralisme des choix d'éléments constitutifs d'un projet artistique éducatif » p. 149</p> <p><u>Evaluation</u> : « lecture objective des prestations. Dans ce cas, il sera fait référence aux critères d'évaluation » p. 150 « la capacité à observer en ayant recours à des références d'évaluation » p. 150</p>	<p><u>STY Com</u> : « jouer un rôle » p. 149 « communiquer un point de vue artistique » p. 149 « maîtrise de ses émotions, pour affirmer une présence avec les autres » p. 149</p>	<p><u>C Sign</u> : « exercer leur esprit critique » p. 149 « regarder un spectacle » p. 149 « capacité à saisir et à apprécier des informations significatives pour comprendre le projet des acteurs » p. 149</p>

Annexe III : tableaux 7, 8, 9, 10, 11

Abréviation du tableau 7 :

Illus : illustrations

Tableau n°7

Programmes d'eps seconde (2000, p.42) documents d'accompagnement (2001 p 71-73) de lycée	
Activité de l'enseignant	<p><u>TD possibles</u> : « pour tenir compte de la diversité des lycéens...non pas de privilégier à priori une forme plutôt qu'une autre mais...expérience et acte de création artistique personnalisée » p. 71</p> <p><u>Représentations</u> : « l'enseignement des activités physiques artistiques favorise la construction de l'identité de soi (et particulièrement de l'identité de genre)... » p. 71</p> <p><u>Td Str</u> : « elles exigent la perception, l'écoute et la prise en compte d'autrui dans un souci de communication » p.71</p> <p><u>TD Str</u> : « il convient de rechercher leur engagement maximum et authentique dans les différents rôles sociaux en interaction (danseur/acteur, chorégraphe/metteur en scène, spectateur) » p. 71</p> <p><u>TD Illus</u> : « par 2, apprendre sa signature à un partenaire et apprendre la sienne en recherchant la plus grande similitude possible dans la réalisation du duo » p. 72</p> <p>« en duo autour de l'argument :rencontres...dans une relation duelle (se rapprocher, s'éloigner, s'opposer, etc...) p. 72</p> <p>« improvisation par 4, avec rôle de meneur....selon les changements d'orientation du groupe.. ;variation successive des...espaces d'évolution entre danseurs, à chaque relais » p. 73</p>
Activité de l'élève : Les relations	<p><u>STY Com</u> : « Complémentarité des 3 rôles (chorégraphe, danseur, spectateur) ». p. 42</p> <p>« apprend le mouvement d'un partenaire »</p> <p>« apprend son mouvement à un partenaire » p. 42</p> <p>« attention, écoute respect des créations d'autrui » p. 42</p> <p><u>STY Com</u> : « adopter un regard...sur le monde, soi et les autres..» p. 71</p> <p>« le représenter devant autrui dans une perspective de communication » p. 71</p> <p>« une disponibilité accrue à soi, aux autres... » p. 71</p> <p><u>STY Poids</u> : « intégrer des contacts.. jusqu'au déséquilibre ou au porter » p. 72</p> <p><u>SUP Thème</u> « à partir d'un déclencheur et d'un thème proposé par l'enseignant , réaliser une composition chorégraphique en duo » p. 72</p> <p>Thème complémentaire :« les relations duelles » p. 72</p> <p><u>SUP Thème</u> :« écoute et musicalité » p. 73</p> <p><u>SUP Contenus</u> : « prend des repères sur son partenaire, gère son tonus dans les contacts et porters » p.72. CM3</p>

	<p>« négocie et argumente ses choix à l'intérieur du duo » p. 72</p> <p>« améliore ...l'empathie nécessaire.. » p. 73. CC1</p> <p>« disponibilité corporelle et psychologique pour explorer un thème à plusieurs » p. 73. CM1</p> <p>« maintenir un regard plastique sur les constructions de formes à plusieurs » p. 73. CM3</p> <p>« choisir en commun les supports sonores.. » p.73. CM4</p> <p>« adopte une respiration commune pour accroître l'empathie » p.73</p>
Fondamentaux	<p><u>C Tech</u> : « orientation espace scénique par rapport aux spectateurs » p. 42</p> <p><u>C Sign</u> : « localise l'origine, le cheminement...chez son partenaire » p. 42</p> <p>« identifie les réponses originales des autres duos » p. 42</p> <p><u>C Tech</u> : « intègre les propositions de son partenaire pour la composition » p. 42</p> <p><u>C Sign</u> : « critique éclairée du point de vue d'autrui » p. 71</p> <p>« identifie les moteurs du mouvement...avec des partenaires ou sur vidéo » p. 72. CC3</p> <p><u>C Tech</u> : « cadrer et mettre en scène cette danse en relais pour renforcer l'impression de cohésion et d'unisson du groupe » p. 73</p>

Tableau n°8

Programmes d'eps cycle terminal (2001, p 69-70)	
Activité de l'enseignant	
<p>Activité de l'élève :</p> <p>Les relations</p>	<p>Niveau 1</p> <p><u>STY Com</u> : « écoute de l'autre »</p> <p>« respecte l'espace et le temps d'interprétation de ses partenaires »</p> <p>« change de rôle au cours de la création »</p> <p><u>SUP Contenus</u> : « déclenche une action au signal sonore, visuel ou kinesthésique d'un partenaire »</p> <p>« régule sa prestation en fonction des autres »</p> <p>« est à l'écoute des autres/repères kinesthésiques, etc... »</p> <p>Niveau 2</p> <p><u>STY Com</u> : « partage un espace collectif de travail sans gêner les autres »</p>
<p>Fondamentaux</p>	<p>Niveau 1</p> <p><u>C Tech</u> : « choisit des zones stratégiques, des trajets et des espaces entre danseurs pour sa création »</p> <p><u>C Sign</u> : « argumente ses propositions à l'intérieur d'un collectif »</p> <p>Niveau 2</p> <p><u>C Sign</u></p> <p>« propose un avis argumenté sur une création »</p> <p>« accepte plusieurs interprétations possibles d'une même œuvre »</p> <p>« intervient de façons différentes selon les temps de la création »</p> <p>« relève et apprécie les choix d'autres chorégraphes pour les aider et les conseiller »</p>

Tableau n° 9.

Documents d'accompagnement des programmes d'eps pour le cycle terminal (2001 p.73-77)	
Activité de l'enseignant	
	<p>Niveau 1</p> <p><u>TD Principes</u> : « après avoir caractérisé les styles.. composer des séquences à la manière de ...par groupe de 5/6 élèves » p. 73</p> <p><u>TD Illus</u> : « composer et mettre en scène collectivement ces séquences : choisir les trajets, les zones sur scène et les espaces entre danseurs » p. 74</p> <p>Niveau 2</p> <p><u>TD Principes</u> : « préparer et présenter une chorégraphie pour servir un projet singulier en optimisant ses choix...groupe de 4ou 5 maximum dans lequel chacun devra traiter une part originale » p. 74</p> <p><u>TD Illus</u> : « choisir un poème, repérer ses caractéristiques, se répartir les phrases entre danseurs... » p. 75</p> <p>« à partir de la succession des séquences de chacun, construire une chorégraphie collective de départ dans laquelle sont imposés un ou deux</p>

	<p>moments à l'unisson »</p> <p>« intégrer un passage en solo par danseur... »</p> <p><u>TD Principes</u></p> <p>« optimiser le rapport expression de soi/impression sur autrui dans une perspective de communication...pour cela...les situations d'apprentissage et d'évaluation...trois conditions en interaction » p. 76</p> <p><u>TD Str</u> : « élaborer un projet expressif,.. mise en forme de ce projet.. (écoute accrue de soi et de ses partenaires), représentation devant un public » (passage d'un collectif restreint à un passage en solo) p. 76</p>
<p>Activité de l'élève :</p> <p>Les relations</p>	<p><u>SUP Thème</u> : « écoute et musicalité du mouvement »</p> <p>Thème complémentaire : « la composition chorégraphique » p. 73</p> <p><u>STY Com</u> : « se répartir et alterner les rôles (chorégraphe, metteur en scène, danseur, spectateur) en fonction des compétences de chacun au sein d'un groupe » CM4, p.74.</p> <p><u>SUP Contenus</u> : « réguler sa prestation motrice en fonction de celle des autres ...pour affiner la musicalité de son propre mouvement » CM1, p. 74</p> <p>« se mettre dans un état de réceptivité compatible avec l'appropriation du travail des partenaires » CM3, p. 74</p> <p>Niveau 2</p> <p><u>SUP Thème</u> : « procédés de la composition chorégraphique par rapport au contenu sémantique d'un poème » p.74</p> <p>Thème complémentaire : « relations entre danseurs (par exemple, la mise en valeur des solistes par rapport au groupe : contrepoint, unisson, sous-groupes, décalage temporel, contrastes, etc...) » p. 74</p> <p><u>STY Com</u> : « la présenter aux autres groupes de la classe » p. 75</p> <p><u>SUP Contenus</u> : « s'engager dans les différents rôles sociaux en régulant et en nuancant de plus en plus ses interventions en fonction des autres.. » p.75-76</p>
<p>Fondamentaux</p>	<p>Niveau 2</p> <p><u>C Tech</u> : « ..différentes clefs de fabrication des œuvres et les processus mis en œuvre afin qu'ils les expérimentent... et les reconnaissent dans celle d'autrui » p. 76</p> <p><u>C Tech</u> : « ..plus grande pertinence et cohérence de la composition ... »</p> <p><u>C Sign</u> : « critique de mieux en mieux argumentée des créations d'autrui »</p>

Tableau n°10

Fiche d'évaluation du contrôle en cours de formation (2002) p.1707	
Activité de l'enseignant	Evaluation de la composition collective: <u>TD Stru</u> - « la cohérence... qui renvoie à la notion d'unité artistique », <u>TD Stru</u> : - « la pertinence qui renvoie à la lisibilité du projet expressif et artistique » <u>TD Principes</u> : « la pertinence qui renvoie aux choix des moyens à mettre au service de ce projet » - « originalité » (rare ou inhabituelle)
Activité de l'élève : les relations	<u>SUP Contenus</u> : Niveau 1 non atteint : « faible mobilisation des relations entre danseurs, peu en relation avec le propos » Niveau 1 : « utilisation pertinente d'1 ou 2 modalités de relations entre danseurs » Niveau 2 : « utilisation pertinente de toutes les modalités de relations entre danseurs »
Fondamentaux	<u>C Tech</u> : « mobilisation des modalités de relations entre danseurs (relations spatiales, temporelles, corporelles, etc...) » <u>C Sign</u> : Niveau 1 non atteint : « appréciation peu argumentée..., fait état des émotions ressenties sans pouvoir en analyser les éléments déclencheurs » Niveau 1 : « appréciation partiellement argumentée. Qualifie les émotions ressenties par rapport aux éléments reconnus du projet artistique » Niveau 2 : « appréciation complètement argumentée accompagnée de propositions d'amélioration. Qualifie les émotions ressenties en reconnaissant avec précision les qualités techniques et artistiques du projet »

Tableau n°11

Programmes de 1985	
Activité de l'enseignant	TD possibles : « notions sur la danse et les danses folkloriques » p. 19 (6 ^e -5 ^e) « approche de la danse contemporaine artistique » p. 28 (4 ^e -3 ^e) TD Str : « recherche de créations individuelles ou collectives » p. 28
Activité de l'élève : les relations	
Fondamentaux	

Nous ne notons aucun signe de « relation à l'autre » dans les documents d'accompagnement 6^e-5^e et 4^e-3^e de 1987 et 1988. Ces suppléments concernent plus les méthodes et les contenus

d'un projet pédagogique qu'une véritable aide à la construction de contenus explicites et d'appropriation de ces contenus.

Concernant les textes de lycée de 1986, nous ne notons aucune référence quant à « la relation à l'autre ».

Annexe IV les verbatims et tableau synthétique (les entretiens semi-directifs)

La prosodie : dans la marge de gauche figure la catégorie en italique exprimée par les deux premières lettres de la catégorie, exemple : su signifie supports, la catégorie est assortie d'un indicateur qui est indiqué en italique gras en mot entier.

Quand dans le texte un mot est signalé en gras cela signifie que l'interviewé porte très nettement l'accent sur ce mot. Chaque ligne est numérotée pour repérer et analyser plus facilement le discours

La police de l'interviewer est en italique, de l'interviewé est en Times New Roman. Les points de suspension indiquent un arrêt ou un silence dans la réponse. Quand la lettre est doublée cela signifie que la voix traîne sur ce son. Les virgules indiquent le rythme du discours.

Dans le tableau de synthèse, les points de suspension indiquent que la phrase n'est pas relevée intégralement puisqu'elle l'est dans les verbatims. Dans le tableau, le premier chiffre est en italique, il indique le numéro de la question, et les chiffres suivants indiquent les numéros de ligne correspondants.

Entretien Enseignant A

2 *Q1 Comment s'est constitué et enrichie ton expérience de l'enseignement de la danse ?*

St → expérience

3 Ben la découverte de départ, c'est en formation initiale donc dès la 1^{ère} année Staps, euh ee
4 j'en ai fait dans ma 2^{ème} année Staps donc euh dans la pratique, **découverte**, euh ee ça m'a
5 plus, alors que j'étais hand-balleur j'étais pas du tout danseur, ça m'a plus surtout sur le côté
6 **création recherche ouverture**, donc euh je prends en polyvalence en licence et j'ai
7 approfondi un peu, en parallèle j'ai, j'ai commencé à **donner des cours euh à l'extérieur** euh
8 aux amicales de Lille avec IL ensuite au LUC danse, donc toujours les les enfants 4-6, 6-8
9 euh un ptit essai adulte également mais c'était une forme de danse euh euh qui se voulait
10 novatrice qui était plus **danse** remise en forme en fait mais beaucoup sur les sensations
11 euh, parallèlement moi **j'ai pris des cours**, donc j'ai pris des cours de jazz, de classique
12 j'ai fait des stages à l'époque c'était jazz et puis je l'ai pris en maîtrise en **option** parce
13 que j'étais option hand-ball mais je continuais je jouais en nationale 1 donc je
14 continuais, à m'entraîner donc pour pouvoir avoir un, en maîtrise des cours encore en
15 danse je l'ai pris danse en option, et euh euh, voilà ça c'est au niveau des informations,
16 euh sinon euh, ben sinon ça a été en **pointillé**, en pointillé dans ma formation personnelle
17 en stage, en stage ponctuel après, **toujours en donnant des cours**

18 *Et l'influence auprès de la compagnie, ça t'as marqué tu penses ?*

19 Alors plus récemment après, j'ai repris des cours **plus régulièrement** euh dans, à en
20 contemporain, et éé, et c'est sûr que la compagnie s'est formée à partir de l'émergence
21 d'un groupe d'avancés, d'ados adultes euh qui sont devenus une bande de copains, **les**
22 **garçons** sont venus, les filles sont venues, **même ceux qui n'étaient pas danseurs** et on a
23 monté des trucs ensemble, et bon c'est clair que la **pratique de, de création** comme ça en
24 compagnie par rapport à l'enseignement que tu as de la danse ça permet d'avoir des
25 **idées beaucoup plus précises** en tout cas de chercher **à expérimenter beaucoup plus euh les**
26 **démarches de, de création** chez l'enfant c'est pu toi qui crée mais tu mets toi en condition
27 de créer

28 *Q2 Penses-tu que la connaissance du monde de la danse extra-scolaire soit
nécessaire, ou non pour enseigner la danse en eps ?*

St → expérience

29 Je pense pas qu'elle soit nécessaire mais j pense que c'est une **sensibilisation** qui est
30 importante c'est-à-dire que qu'il faut euh, **au minimum** j pense avoir euh, être sensible à, à
31 l'art en général j pense que ça peut être la peinture ça peut être le cinéma ça peut être

32 plusieurs choses et puis après pour essayer de de faire le pont avec les connaissances les
33 compétences d'enseignant qu'on a par rapport au corps donc euh euh **la bascule est pas**
34 **évidente** parce que notre **formation Staps** nous amène sur du concret sur de l'utilitaire euh
35 sur du rendement sur e sur e sur des critères des choses qui **emprisonnent** euh qui qui qui
36 vont un petit peu à **l'inverse du créatif** mais il y a des **parallèles possibles** dans le sens où,
37 euh, quand tu, tu démarres un cycle danse **tu n'es pas que, sur le créatif, tu es également il**
38 **faut c'est nécessaire, être très précis** sur le corps sur ce que tu mets en jeu sur euh les
39 **apprentissages nécessaires euh**, les indicateurs de fin d'étape ils sont pas seulement d'être
40 capables de présenter quelque chose seul ou en groupe devant un public mais c'est aussi
41 devoir **intégrer** corporellement certaines choses dont, **des choses techniques** qui sont là sur
42 le plan des **coordinations de la dissociation** etc, etc, donc je pense que, on est en tant que
43 **prof d'eps on est tout à fait à même** de, de passer le cap de préparer de donner un cycle de
44 danse, apex, c'est pas apex j'aime pas mais euh, activité physique artistique parce que on a
45 on a cette connaissance du point de vue corporel qui euh qui est qui est très utile quoi,
46 maiséé, une petite touche de, **faut pas être fermé** quoi et malheureusement il y a pas mal de
47 collègues qui sont, euh sur un plan personnel hein en dehors de leur compétence
48 professionnelle sont pas ouverts à l'art

49 *Q1 Te souviens tu d'un chorégraphe qui t'a marqué ?*

50 Un chorégraphe qui m'a marqué ? euh sur un plan **pratiquant** j'veux dire danseur le travail
51 que j'ai pu faire avec Thomas Duchâtelet, m'a vraiment apporté beaucoup au niveau de, de
52 là, comment dire, **de l'image** que j'pouvais donner de mon corps dans, euh, pour être,
53 vraiment un message et plus une forme uniquement, vraiment utiliser le corps comme
54 **élément d'un tableau** comme élément d'un tableau vivant e, qui veut dire quelque chose,
55 en tant que e en tant que pratiquant également, il y a un stage qui m'a marqué c'est un
56 stage avec Carolyn Carlson, j'ai fait ya un moment déjà hein, euh où j'ai découvert je
57 dirais qu'à partir d'une **motricité de sportif de base** que j'étais à l'époque, on pouvait tout
58 à fait rentrer dans la danse contemporaine et, et et proposer des choses et participer à dans
59 le stage on avait monté des trucs vraiment supers sympas, à partir de, et sans être du tout
60 danseur

61 *Q1 Est-ce que tu penses que ces influences peuvent alimenter des choses dans ton contenu*
62 *danse en eps ?*

63 **Oui j'pense**, oui j'pense parce que, ça ça donne un regard sur euh, sur la motricité qui est,
64 qui ne prend **pas en compte uniquement l'aspect placement technique euh, utilisation des**
65 **paramètres temps espace de façon symétrique**, ya pas mal de collègues qui sont là-dessus
66 euh, au contraire, au contraire, j'pense que, euh, ça fait comprendre, ça permet de ressentir

67 le fait qui faut, **casser**, ces choses là pour arriver justement à , à rentrer dans la **distorsion à**
68 **rentrer** dans la la capacité à, à à surprendre et la capacité à dire comment on ressent les
69 choses à dire avec son corps comment on ressent les choses et **pas reproduire uniquement**,
70 des choses toutes faites, qui sont, dans la culture sur tous les plans sinon pour en rester sur
71 les influences, euh, au niveau du travail bon c'est clair que, la **compagnie dont** j' fais partie
72 a une façon de travailler bien particulière, la chorégraphe donc ben c'est c'est Bénédicte
73 c'est vraiment euh en, c'est vraiment **pas imposer quelque chose** c'est essayer de faire
74 participer le danseur à, à **l'émotion, participer le danseur à, au propos**, euh, de façon à ce
75 que il ait l'impression que, quelque part il est **chorégraphe aussi** même si c'est pas lui qu'il
76 le met en scène, même si c'est pas lui qui, il apporte de la matière et, ça c'est très **agréable**
77 **quoi**, euh on va peut-être passer à la question suivante mais c'est vrai que les chorégraphes
78 c'est important bon sinon moi le le le chorégraphe qui me marque encore actuellement qui
79 m'ont marqué c'est tout le courant **belge** hein, donc c'est Wim Vandekeybus c'est Anne
80 Theresa de Keersmaeker c'est euh, ah zut, enfin tous ces courants de danse contemporaine
81 euh, très étonnant où tout est permis où c'est **physique**, ou c'est une danse de, quelque part
82 une danse de **mec**, j'aime bien aussi tu vois **cette notion , qui s'prend pas trop la tête** c'est-
83 à-dire qu'on peut faire passer un message sans, sans être chiant au niveau de la danse euh
84 voilà, donc ça ça m'aide beaucoup dans dans dans **les conseils que je peux donner à mes**
85 **élèves dans la façon dont je place mes situations pour justement amener les élèves** à,
86 l'objectif c'est d'amener les élèves, à aa essayer de ressentir ce truc là aussi , euh, à partir
87 du moment je crois on a gagné à partir du moment où, en faisant quelque chose eux-
88 mêmes ou en voyant les autres faire, y a quelque chose qui se passe c'est-à-dire que, euh,
89 ils ont envie de refaire, ils ont envie de revoir de, de, ils ont envie d'aller plus loin de jouer
90 sur les paramètres, à partir du moment où ils ont envie de jouer sur les paramètres j'crois
91 que euh on a mis quelque chose en, au départ qui après ne ne, il n'y a plus qu'à guider
92 **quoi, la motivation** c'est ce qu'y a de plus important dans toutes les activités de toute
93 façon.

94 *Q3 : pourquoi avoir décidé de programmer la danse, quelles valeurs tu entends*

95 *développer chez les élèves par la danse ?*

Cr → valeurs

96 spécifiquement en mixité ?

97 *Tu peux séparer ta réponse si tu trouves qu'il y a des différences dans les valeurs que*

98 *ça génère en mixité ou sans la mixité*

99 Parce que bon, moi j' dirai que sur un niveau 6^e comme ça, il y a des différences

100 entre garçons et filles c'est clair, mais euh, c'est un **apport commun** aux deux d'abord,

101 qui, peut être le même j'veux dire bon après il est **ressenti** différemment par chaque
102 individu mais **que ce soit un garçon une fille euh comme ça , n'a pas d'importance**
103 **que ce soit deux personnes différentes**, ben, euh, oui j'pense que par rapport à l'apport
104 j'pense que c'est, enfin ! enfin ! on a lâché en maternelle le vecteur de l'imaginaire et
105 du rêve pour euh que l'enfant se construise et, puisse ressentir le monde et dire
106 comment il le ressent, euh on l'a ensuite maintenu en primaire bon selon après en
107 fonction des activités qui ont pu être faites au niveau de l'éveil etc mais, bien souvent,
108 et au collège dans uniquement dans des choses qui sont utiles rentables mesurables
109 euh, et qui sont à reproduire, et même si parfois heureusement il y a des recherches
110 mais, on est une des seules matières, en eps à pouvoir, de nouveau, rétablir un peu
111 l'équilibre en sollicitant l'enfant dans son imaginaire et, **dans sa relation au monde et**
112 **aux autres** et à lui-même, alors au niveau des compétences très importantes pour moi,
113 rien que le fait de **jouer un rôle** du début à la fin, fin c'est une des compétences des
114 activités artistiques euh, c'est **essentiel et** ça a des des suites qui vont au-delà des
115 examens dans la vie de d'adulte tous les jours tout le monde est confronté et pas
116 seulement dans la vie professionnelle tout le monde est confronté **à s'adresser aux**
117 **autres à se montrer à s'exprimer et**, on le développe pas assez chez les gamins la
118 danse le permet peut-être pour moi de toute façon un peu bousculé chez moi parce
119 que c'est brutal pour moi c'est très utile euh

120 *Pourquoi tu dis brutal ?*

121 Brutal parce je sais que moi par exemple dans, dans mon organisation c'est dès le **départ**,
122 dès la première séance, euh, on construit quelque chose et, on passe, on le montre aux
123 autres, dès dès dès l'début et à chaque séance, quand je suis pas pris par le temps (rires),
124 dès le début à chaque séance il y a cette étape de **construction** cette étape de,
125 **représentation**, euh, ce qui est très riche parce qu'on la met en relation avec bien sûr avec
126 le travail de **spectateur**, et donc créer essayer d'avoir un esprit cr **sensible**, autre chose, ça
127 permet de faire des allers retours sur sa pratique et c'est très, pour moi c'est très
128 important, je me sers de la **vidéo aussi** pour ça la vidéo elle, elle enlève des choses mais
129 bon, je mes sers de la vidéo aussi, c'est ptête moins, moins brutal au départ parce qu'on
130 est pas regardé par les autres on **se regarde soi même** et ça peut amener après à, euh les
131 garçons et les filles ?

132 *Q4 programmer la danse mixité te paraît-il nécessaire ou sans importance ?*

Cr → valeurs

133 Alors selon les niveaux en, en 6^e, je pense **qu'en 6^e c'est tout à fait jouable** parce
134 que, on sollicite **les mêmes, les mêmes envies de de d'inventer de s'exprimer**, de,

135 d'expérimenter euh que ce soit garçon ou fille les différences j'trouve sont pas encore
136 très marquées à cet âge là par contre si on parle d'un niveau 4^e, euh ou nous par ex on a
137 choisi de travailler plutôt sur l'acrogym euh en plein malaise de l'adolescence de
138 transformation corporelle, euh, de de mue euh de changement comme ça c'est pas évident
139 parce que il y a déjà un mal être il y a déjà une difficulté à se à être avec les changements,
140 il y a le regard de l'autre qui est éé extrêmement important c'est-à-dire qu'on veut en
141 même temps ressembler à tout le monde et avoir aussi être, être différent donc euh, au
142 niveau de la mode par ex on veut tous avoir les baskets machins des trucs comme ça si on
143 les a pas, on est on est pas dans l' groupe mais en même temps euh par rapport à par
144 rapport à un comportement on, on veut se différencier des autres on commence à à
145 revendiquer sa personnalité propre et non plus voilà euh, donc j' pense qu'en 4^eme, moi
146 en acrogym je l'aborde en mixité c'est riche parce qu'on utilise des caractères différents
147 euh garçon fille euh c'est pas toujours possible c'est plus difficile à mélanger par ex cette
148 année j'ai des ex de groupes mixtes qui ont euh, trouvé une richesse dans la mixité, c'est-
149 à-dire que les rôles sont différenciés mais ils sont très complémentaires et, euh j'ai un
150 groupe j'ai un quatuor qui m'a fait un truc sur le tango, c'est, vraiment excellent quoi,
151 c'est vraiment excellent et justement il y a vraiment des relations garçons filles qui est
152 vraiment marrante

153 *Quand tu dis les rôles sont différenciés, tu veux dire stéréotypés c'est-à-dire les gars
154 portent les filles ?*

155 Ils sont pas ils sont pas obligatoirement stéréotypés mais ils peuvent l'être j' pense que
156 après c'est à l'enseignant de faire en sorte que, d'ouvrir un peu à ce niveau là pour pas
157 qu'il y ait uniquement reproduction mais qu'il y ait vraiment euh que les élèves qu'ils
158 soient garçon ou fille fouille un peu au fond d'eux-mêmes pour pour montrer parfois un
159 côté plus féminin ou plus masculin dans la danse euh on voit les deux hein on voit des
160 garçons qui par le biais de la création euh rentre dans une motricité parfois c'est même
161 étonnant de voir des mecs euh bouger comme ça et à l'inverse des filles, euh qui font les
162 mecs quoi donc j' pense que la différence elle est pas elle est au-delà de de garçon fille
163 elle est euh plus dans la personnalité on a des mecs qui sont, entre guillemets une
164 perception des choses plus féminine et inversement des filles masculines

165 *Tu as parlé des 6^e et des 4^e et en 5^e et en 3^e c'est pas programmé*

166 Alors 5^e c'est pas programmé, 3^e c'est au choix donc c'est un peu différent, euh
167 5^e c'est pas programmé

168 *Pourquoi ? si tu pouvais tu programmerais plus la danse ?*

169 Pourquoi, si j'pouvais oui mais ça ferait, on est obligé **d'équilibrer la** pratique au niveau
170 de la programmation et ça déséquilibrerait un ptit peu **quoique** bon, comparées à d'autres
171 activités qu'on a dans notre programmation qui sont un peu plus faites mais bon, **c'est**
172 **déjà pas mal**, en 3^e c'est un choix, alors parfois limité bien sûr par ex il y a un groupe
173 de trois 3^e chez moi dans trois menus différents dans les menus il y a deux activités
174 communes et deux activités euh différentes des autres menus

*175 Et quand la danse est programmée dans un menu je suppose qu'il n'y a pas de garçons
176 ou très peu ?*

177 Euh, ça dépend, l'année dernière j'ai eu un groupe, euh, où il y avait deux classes de 3^e
178 ensemble, euh, et j'proposais hand-ball et danse et j'avais dans les groupes de 3^e, y
179 avait beaucoup de garçons intéressés par le hand-ball et ils ont **osés choisir** ce menu pour
180 faire du hand ball **et** faire de la danse, euh, ça s'est bien passé parce que j'avais **une parité**
181 **garçons filles**, cette année je suis revenu à 1 garçon, 2 garçons, 3 garçons maximum sur
182 un groupe de 28

183 Mais pareil, avec hand-ball dans le menu ?

184 Avec hand-ball dans le menu

*185 Ils connaissent peut-être ta spécialité hand-ball ça peut expliquer que les garçons
186 viennent plus facilement même s'il y a de la danse ?*

187 ça a du jouer mais autre chose qui a joué c'est la proposition dans les autres menus, dans
188 les autres menus, y a eu des activités proposées **nouvelles** qui euh, étaient à mon avis
189 **plus attractives** comme le badminton, qui se faisait pas avant en menu le volley des
190 choses comme ça donc ça a peut-être jouer aussi et euh cette année aussi la **danse ça a**
191 **complètement bloqué pas mal de mecs quoi**

*192 Parce que tu as dit aussi que tu ne programmais pas parce que c'est plus lié à la
193 programmation mais si tu pouvais penses-tu qu'il y ait ou non des problèmes avec la
194 mixité ? tu as dit en 6^e, pas de problème 5^e ça pose des problèmes, 3^e ils ont le
195 choix, 4^e la danse n'est pas programmée ? et 5^e il y aurait des problèmes selon toi
196 ou pas ?*

**197 Oui, je pense qu'il commencerait à avoir des problèmes oui ça a des influences donc ça
198 peut ça peut aider mais ça peut aussi bloqué**

*199 Q5 donc penses-tu qu'il y ait des ressemblances ou des différences dans la manière de
200 conduire cette activité, en mixité par rapport aux autres activités ?*

Su → mixité

201 Oui, oui j'pense qu'il y a des différences parce que, euh eee, il y a des différences parce
202 que euh ee ...quoique ... j'allais dire qu'il y a des différences parce que peut-être que

203 parce que c'est une activité qui soit **un petit peu affichée un petit peu ee, de filles**, ça amène
204 à, àaa, dans la façon de présenter l'activité **à faire attention** par rapport aux garçons donc
205 à utiliser aussi leur envie de bouger leur façon de bouger à eux à leur proposer euh mais
206 bon, si j' fais le parallèle avec l'activité rugby qu'on fait par ex en 5^e, euh, ou à l'inverse
207 c'est une activité qui est reconnue, fin qui est présentée comme activité de mecs, ben, de
208 la même façon j'vais faire attention aussi à ma façon de présenter les choses par rapport
209 aux filles euh est-ce qui pourrait être différent dans ma présentation de l'activité ?...
210 ben, ya une chose qui joue c'est le fait que **je sois un mec** et, le fait que je sois un mec,
211 et que moi je montre que je suis très à l'aise dans la pratique de la danse et je je pousse
212 peu plus d'ailleurs les démonstrations euh, euh, en utilisant je dirai une
213 gestuelle, de, de mec, parce que moi j'ai une gestuelle de mec, c'est ma façon aussi de de
214 montrer prouver que, aux mecs, qu'on peut tout à fait aborder cette activité qu'on a sa
215 façon propre de bouger et que faire de la danse **ça veut pas dire, se féminiser, ça veut pas**
216 **dire bouger comme les filles, donc euh, oui là j' fais des différences** entre les mecs et les
217 filles oui parce que, j'essaie d'apporter euh une gestuelle, euh qui montre que la danse
218 elle est pas mecs ou filles elle est elle est en fonction de chacun euh c'est chacun qui va
219 pouvoir, j'espère, exprimer sa façon de bouger, utiliser sa façon de bouger dans ce qui va
220 exprimer
221 L'organisation des groupes se fait-il par affinité, ou en fonction des classes, des niveaux
222 tu fais différemment ?
223 Alors, euh, c'est pas par affinité parce que j'ai demandé **quand même au**
224 **départ, d'avoir des groupes mixtes, par contre la question c'est : quelles résistances je**
225 **mets euh, aux demandes de changement**, ya un moment donné c'est très très courant sauf
226 quand ça démarre tout de suite très bien, mais ya un moment donné ou euh, les filles
227 veulent rester entre filles donc veulent changer les groupes et les mecs euh, rester entre
228 mecs
229 *Oui parce que je me souviens d'avoir vu à la dernière séance que j'ai observé tu ne*
230 *savais pas quelle décision tu allais prendre par rapport aux demandes de changement ?*
231 Mm, alors, en règle générale je vais pas changer un groupe à 2 ou 3 séances de la fin, euh
232 **on a travaillé ensemble tout le cycle** on présente quelque chose qui est le fruit du travail
233 du cycle, on reste ensemble et normalement il y a pas de problèmes, alors, les cas
234 particuliers, c'est, euh, des groupes où il manque des gens, et à répétition, parfois, euh
235 groupes qui, en fait à cause de ça aussi mais des groupes qui, euh, on srend compte qu'ils
236 ont fait que construire déconstruire, construire déconstruire ils ont rien, si ma seule
237 chance qu'ils construisent un minimum de choses, c'est, de d'accepter qu'ils se

238 réunissent entre filles ou entre garçons, **parfois je cède** c'est-à-dire que l'objectif là qui
239 passe devant tout c'est ben qu'ils aient **une production quand même** sinon là j'ai tout faux
240 quoi j'ai tout faux, mais la plupart du temps j'essaye de **au maximum de maintenir la**
241 **mixité**, j'essaye dans mes cours **de montrer la richesse que ça apporte**, au niveau **des**
242 **portés euh** au niveau, euh, des **gestuelles différentes des rôles différents** dans la
243 chorégraphie dans le propos euh, et puis euh, ... de la, de la parfois de la de la **virtuosité**
244 **que peuvent amener les garçons, de prise de risque au niveau gestuelle qu'on trouve pas**
245 **toujours chez les filles donc** pour moi j'essaie de leur montrer l'enrichissement la
246 **complémentarité euh, des** gestuelles plus féminines plus masculines
247 *Alors justement quand tu dis rôles différents et complémentarité, acceptes-tu que les rôles*
248 *peuvent être différents euh c'est pas parce que l'on est un fille qu'on va être portée et que*
249 *l'on est un garçon qu'on porte*
250 Bien sûr, bien sûr, non seulement **je l'observe mais je l'accepte** même sans l'imposer
251 j'veux dire à partir du moment où, euh on construit on construit un petit module euh où **je**
252 **précise jamais les garçons font ça les filles font ça**, c'est c'est un module euh, j'observe
253 euh, des fois les mecs portés par les filles les filles qui portent les filles les filles qui
254 portent les mecs donc oui il ya pas de règle et c'est pas imposé du tout
255 *Q6 quelles sont selon toi les dimensions prioritaires donc quels contenus à développer*
256 *chez les élèves ? qu'est-ce qui te paraît important fondamental ?*

Su → contenus

257 Toujours en mixité ?

258 *Oui*

259 euh ...spécifiquement en mixité ?

260 *oui si tu avais un groupe de filles ou de garçons ou un groupe mixte finalement les*

261 *dimensions prioritaires pour toi sont elles les mêmes ?*

262 je sais pas si j'vais répondre à ta question mais, dans ma façon d'orienter, euh, la

263 construction chorégraphique même si on part de modules qui sont issus d'ateliers donc

264 qui leur sont propres, dans ma façon d'orienter et de les aider euh, **parfois j'vais j'vais**

265 **laisser les filles dans dans leur schéma en essayant de de de de plus travailler sur la**

266 **lisibilité de la** chorégraphie, euh, leur propos bon elles en sont tellement persuadées elles

267 sont tellement dedans que, j'peux pas aller contre, bon j'peux les aider plus sur la

268 lisibilité, un peu sur la création d'effets quand même **les garçons par contre j'vais essayer**

269 **de les mettre en valeur** sur ce qu'ils savent faire parce que, parfois ils sont plus sur euh,

270 faire comme les filles tu vois euh, et pis moi j'vais essayer de leur montrer que à partir

271 de motricité qu'ils possèdent déjà qu'ils maîtrisent déjà, on peut faire de la danse,

272 par exemple euh, quand j'vois qu'ils sont bloqués je les branche sur euh, des choses qui
273 connaissent par cœur comme euh **un tackle au football** une tête euh un, des gestes sportifs
274 euh qu'ils **maîtrisent bien, de combat également le foot le combat les sports co en général,**
275 **le sport de raquette fin bref, Le sport la pratique sportive euh pour les faire entrer ensuite**
276 dans la même démarche que les filles euh que les groupes de filles où de toute façon
277 l'objectif c'est quoi ? c'est intégrer une gestuelle pour pouvoir ensuite lorsqu'elle est
278 intégrée l'intégrer, faire varier des paramètres et, réussir à les **bluffer**, eux-mêmes, dans le
279 rendu, qu'on peut obtenir, à partir de leur e mouvement sportif pour les mecs par ex en
280 jouant sur les contrastes de temps de de d'énergie de corps, euh euh euh donc, euh la
281 différence par rapport à ça ça va être ben, j'vais parler aux mecs de leur vécu et le vécu
282 des mecs est pas le même que les filles donc j'vais parler aux mecs plus de **gestes sportifs**
283 alors que les filles elles vont avoir d'autres plans euh elles vont être plus parfois dans
284 dans, dans **les ambiances** plus dans **les histoires** dans **les princesses** (rires) des trucs
285 comme ça, fin ça dépend après

286 *donc en mixité qu'est ce qui te paraît important de travailler ?*

287 ben de façon général en fait de de de d'essayer de partir de de de mouvements **vécus et**
288 **ressentis** pour pour arriver à un **mouvement dansé** donc de tenir compte des différences
289 qu'il y a dans le ressenti de de mouvements entre les mecs et les filles, dans l'expérience
290 motrice dans, dans ce qui les attire je vois chez les garçons il y a aussi plus la prise de
291 risque des acrobaties des choses comme ça

292 *Q7 donc sur quoi tu t'appuies pour développer ces dimensions ? les thèmes de séances,*
293 *les contenus, les programmes..où pars tu de ce que toi tu as envie ?*

Su → contenus

294...Je euh..., je fais pas de différences au niveau de l'inspiration, d'autant plus que là
295 j'suis beaucoup plus comme euh euh, **initiateur de choses**, euh c'est eux qui construisent
296 leur module c'est pas moi qui les construit moi je les aide, moi je les mets en situation
297 j'essaie dans un premier temps de, euh de libérer au maximum donc de proposer des
298 situations, qui vont permettre, vraiment une expression maximum et des recherches et des
299 trouvailles, euh, pour ensuite les faire entrer dans un projet donc c'est sûr que dans ma
300 2^{ème} étape, obligatoirement je vais mettre des contraintes, euh j'vais mettre des
301 contraintes parce que d'abord je vais demander **de fixer un mouvement** donc de m'refaire
302 fois, la même chose, donc de, de prendre des **repères sur soi et** pas uniquement de rester
303 dans la sensation dans le visuel, mais de prendre des **repères kinesthésiques dans l'action,**
304 **de** prendre des repères labyrinthiques et de les fixer et d'être capable, de refaire 2 fois la
305 même chose dans le même temps dans le même espace avec la même énergie euh pour

306 ensuite, pour ensuite, j'dirai faire un choix et j'pense qu'après chorégrapheur de toute
307 façon c'est faire des **choix**, à partir de, de c'qu'on a construit, c'est-à-dire que dans le
308 projet, dans le projet de de fixer, dans la variation qu'on fait euh et dans dans les effets
309 rendus de la variation qu'on fait des différents paramètres, euh, là l'enjeu c'est que le
310 gamin lui-même se rende compte que, il est rentré dans un mouvement dansé et que, ce
311 mouvement euh, il il peut le mettre en relation avec un sentiment avec une émotion qui
312 veut qui veut rendre et je lui demande de faire un choix euh par rapport justement à
313 l'expression qu'il veut de son mouvement, c'est-à-dire j'essaie de lui faire vivre, un
314 **panel**, le plus large possible, de, de contrastes d'énergies, de, de comment dire de rendu
315 pour qui puisse choisir lui ensuite donc, je fais pas de **différence là dans ma façon de**
316 **procéder entre les garçons et les filles c'est plus dans mes interventions, dans ma façon**
317 **d'intervenir, euh, mais sinon, non**

318 *Q8 donc ça nous amène à la question suivante qui est penses-tu faciliter la rencontre*
319 *entre partenaire de genre différent, ou est-ce que finalement c'est pas ton intérêt*
320 *premier ?*

Su → mixité

321 Hum hum, ..., hum...alors j'dis pas que jeee, je vais rester au conditionnel
je dis **je**

322 **pourrais**, je pourrais, par le choix, des ateliers que je propose, je pourrais, euh comment
323 dire ? rendre utile le fait de de le fait d'être des garçons ou des filles, **pour** faire ce que je
324 demande, par rapport à, par exemple je sais pas il faudrait que je réfléchisse un peu plus
325 au à l'intitulé si tu veux de l'atelier mais, on a déjà par ex déjà parler des **portés**, hein
326 c'est vrai que ça peut aider le fait d'utiliser des portés maintenant... euh je pourrais
327 essayer de de..., dans un même atelier de demander **des motricités différentes aux**
328 **garçons et aux filles** dans un premier temps, pour ensuite les mettre en relation jouer sur
329 les contrastes par ex j'sais pas moi je vais faire un travail sur le segmentaire, sur les
330 lignes, euh, avec les garçons ça posera à mon avis moins de problème et j'vais faire un
331 travail sur les courbes, les volutes euh l'espace rond avec les filles et puis on va essayer
332 de jouer un peu sur les contrastes entre les lignes et les volutes et pourquoi pas réussir, à
333 les marier à un moment donné, auquel cas demander une écoute des mecs par rapport au
334 travail que j'ai demandé aux filles et inversement pour arriver ensuite d'exprimer un truc
335 ensemble qui met en contraste les 2, j'sais pas c'est une idée qui passe comme ça, que je
336 connais bien vu que c'est le thème de, de Moderato, (rires) notre chorégraphie
337 *Q9 penses-tu que cette activité soit plus facile à enseigner si on est un homme, une*
338 *femme, aucune différence ?*

Cr → genre

339 ...par rapport **aux garçons le fait d'être un mec ça donne un plus**, je pense, parce que, ben
340 moi je suis un mec et moi je danse, et puis en plus dans dans dans la danse que je
341 propose on peut pas te taxer de reproduire une danse une danse de fille quoi, donc par
342 rapport à ça oui, après après non j'pense que c'est plus le **charisme** qui joue et puis euh
343 qu'on soit un mec ou une fille comme prof euh et puis euh comment dire, et puis euh,
344 comment dire, **la capacité d'écoute** qu'on a par rapport qu'on a par rapport aux gamins
345 parce que ça c'est important parce qu'on est on a tendance euh à **inconsciemment à**
346 imposer les choses c'est-à-dire à orienter la création des gamins au lieu de de les laisser
347 créer eux-mêmes et à essayer de leur faire prendre du recul par rapport à ce qui font c'est
348 le défaut qu'on a un ptit peu tous hein de rentrer à un moment donné dans leur création
349 puis de leur dire ce qu'ils doivent faire, plutôt que de ee, ben oui, **puis ça correspond à**
350 notre image, de ce q de ce qu'on a envie de voir, mais, être un homme ou une femme euh,
351 ben c'est clair que, euh, moi je l'dis par rapport à ce que j'pense maintenant si je vois ce
352 qui s'passe au niveau de mes collègues, c'est clair que le réflexe des mecs c'est de dire
353 que la danse c'est pour les filles on est pas formés on a pas de billes, alors pour les profs
354 d'eps c'est si, souvent, c'est vachement intéressant, mais on s'sent pas **capables** euh, euh
355 mais bon **ça change un peu parce que j'ai de plus en plus de collègues hommes qui, qui**
356 démarrent des cycles danse

357 Alors tu as dis vis-à-vis des garçons oui c'est facilitant et vis-à-vis de filles ?

358 Euh vis-à-vis des filles, euh, ben ça peut parfois gêner parce que effectivement euh, on
359 **casse**, peut-être plus facilement, leur représentation de la danse euh dans dans dans ce que
360 moi je propose en tout cas je l'casse de toute façon pour tout le monde la représentation
361 de la danse mais **c'est intéressant pour les mecs** parce que ça leur montre que les mecs ça
362 peut être **pour les mecs pareil** et c'est très intéressant ils peuvent construire **plein de trucs**
363 marrants chez les filles par contre euh pour certaines à une image déjà fixée de la danse
364 avant avec euh bon ben l'image du classique tutu pointes élévation ou l'image du jazz,
365 funky hiphop euh, déhanché puis reproduction des clips vidéo, c'est certain que ça casse
366 quelque chose parce que moi je ee, je je fonctionne pas là-dessus, et et j'peux m'en servir
367 comme porte d'entrée aussi, pour fixer quelque chose et pour faire varier après mais la
368 plupart du temps dans mes ateliers euh, euh j'essaie d'éviter les clichés de revenir sur des
369 clichés j'essaie vraiment de partir de la **motricité de de tous les jours usuelle**

370 Q 10 peut-être as-tu déjà répondu mais penses-tu faire une différence dans ta manière
371 d'aborder l'enseignement de cette activité lorsque tu t'adresses aux garçons ou aux
372 filles ?

Cr → *genre*

373 Ouais on fait, ouais on fait une différence, on fait une différence dans sa façon de
374 l'aborder on fait une différence dans sa façon de parler, on fait une différence dans, dans
375 les ex qu'on montre dans mais euh il faut être capable de, moi je je je repense aux 3^e
376 que j'ai eu en mixité où c'était la parité à peu près, euh, j'ai j'ai essayé j'étais attentif à
377 donner vraiment la possibilité dans mes indications dans dans mes exemples de montrer,
378 aussi bien aux garçons qu'aux filles que j'étais capable de rentrer dans leur ressenti, c'est-
379 -dire que, comme on en a déjà parlé tout à l'heure du segmentaire, des choses comme
380 ça des choses plus, prise de risque euh travail au sol euh, les sauts euh, où les mecs
381 peuvent se reconnaître, j'ai essayé aussi, moi, en tant qu'mec c'est pas toujours facile, de,
382 d'aller aussi dans l'sens des filles qui étaient plus dans une recherche de e de continuité,
383 d'images de de symbolique de, de sentiment, de de de de d'histoire de donc de de aussi
384 d'aller dans leur sens et de montrer que, au niveau en tout cas de la façon de bouger de la
385 gestuelle je recevais j'étais à l'écoute de leur façon de bouger et j'étais capable de les
386 aider, dans ce sens là également, là plus sur un plan technique danse en plus quoi j'veux
387 dire euh

388 Q11 Attends-tu les mêmes réponses des filles et des garçons, fais tu une différence dans
389 ta manière d'évaluer, l'évaluation est-elle individuelle ou de groupe ?

Ev → *appréciation*

390 Les deux, (individuelle et groupe), au niveau perf j'attends les mêmes réponses même si
391 je suis plus indulgent avec euh, ben pas les mecs hein j'dirai les mecs et les filles qui, qui
392 sont partis d'un niveau plus bas, et qui ont pas, la perf c'est simple pour moi, c'est faire
393 deux fois, hein tu l'as vu quand tu as filmé, c'est faire deux fois un petit module gestuel,
394 donc, le faire deux fois ça veut dire l'avoir intégré, euh avoir des, pris des repères pour
395 moi ça c'est une perf, ensuite au niveau de la maîtrise j'ai également une euh une
396 évaluation de groupe et une évaluation collective euh de, individuelle, où là je suis plus
397 dans, jouer un rôle, individuel, être capable de jouer un rôle donc euh 3 niveaux hein le
398 1^{er} niveau euh ou euh, on arrive pas, à à maintenir un rôle du début à la fin où on a des
399 indicateurs très simples qui sont des rires des paroles, les regards parce qu'on ne sait plus
400 ce qu'on doit faire etc à un 3^e niveau, bon en passant par un niveau intermédiaire, un
401 3^e niveau où vraiment où on joue son rôle et là j'fais pas de différence entre les garçons
402 et les filles euh sur un plan, sur un plan technique éventuellement parce que il y a une
403 petite évaluation au niveau de la gestuelle élaborée ou non euh je peux, je reconnais pas
404 noter les filles et les mecs au même niveau parce que, ben tout simplement quand ils sont
405 pas partis du même niveau quoi, plus être sur un progrès, donc plus être sur euh, mais

406 sinon non,

407 *Quand tu dis technique, peux-tu préciser ?*

408 Technique non on va dire plus dans l'évaluation de la **maîtrise individuelle** euh, par
409 rapport à la gestuelle est-ce qu'elle est restée pauvre et utilitaire et de base où est ce,
410 qu'elle s'est enrichie du travail qui a été fait pendant le cycle et où y a un jeu sur les
411 contrastes où ya euh, euh, l'utilisation des paramètres de temps et d'espace pour qu'elle
412 devienne euh, qu'elle devienne danser quoi, tout simplement

413 *Quand tu dis ils sont pas partis du même niveau c'est parce que ils sont garçons et filles*

414 *ou pour une autre raison ?*

415 Alors, euh, c'est ce que je disais tout à l'heure en commençant **y a des filles qui sont dans**
416 **le même cas que les garçons** mais euh mais c'est vrai que euh, les garçons onon ... euf ça
417 m'embête de faire des réponses comme ça, fin les garçons peut-être si sur un plan euh,
418 technique, **ont pas les mêmes compétences au départ**, les garçons j'te **dis au niveau de la**
419 **prise de risque, des sauts tout ça sont plus uu, par contre au niveau de la coordination, de**
420 **la dissociation de la continuité du mouvement de la fluidité du mouvement ils sont au**
421 **départ moins moins à l'aise euh la mémoire aussi**

422 *Ils seraient moins à l'aise ?*

423 Ouais, sur une mémoire immédiate je les trouve moins à l'aise pour euh pour prendre des
424 repères plus kinesthésiques

425 *Q12 est-ce que dans l'évaluation tu prends en compte les relations entre danseurs ?*

Ev → appréciation

426 Oui

427 *Comment ?*

428 ben sans dissocier sans distinguer garçons et filles sur un travail par rapport à **l'écoute**
429 c'est-à-dire déjà au niveau de la construction de la chorégraphie collective bon quels sont
430 les repères qu'on s'est donné qu'est-ce qu'on a comme **top**, euh est ce que c'est
431 quelqu'un qui est devant est-ce que c'est un repère musical est ce que c'est, à l'écoute,
432 justement, donc euh ressenti et moi dans les **contenus que** je que je j'essaie d'avoir
433 dans, dans les compétences que j'essaie de faire acquérir aux élèves, je travaille beaucoup
434 sur **l'écoute**, donc en les mettant dans des situations, où je les oblige à avoir, au départ
435 euh une écoute visuelle, parce que bon il y en a beaucoup qui sont sur une écoute
436 visuelle, une écoute visuelle une écoute auditive une écoute kinesthésique euh c'est pas
437 une écoute kinesthésique c'est par le toucher euh et puis **marier un** peu tout ça euh pour
438 arriver à des situations où où euh le spectateur ne doit pas s' rendre compte que le travail

439 est fait à l'écoute c'est-à-dire qu'on doit être capable sur un rendu, euh, euh, sur un atelier
440 chorégraphique comme ça euh d'avoir une prestation qui pourrait faire croire au
441 spectateur que le mouvement a été appris par tout le monde, avant de le faire, alors qu'il
442 est à l'écoute et en impro, euh, par ex, le travail que j'ai fait pas mal, donc euh l'écoute par
443 rapport à ça l'écoute aussi sur un autre plan ça n'a rien à voir en danse on parle d'écoute à
444 ce niveau là mais l'écoute dans **la collaboration** dans la, construction chorégraphique de
445 façon à ce qu'on puisse aussi, permettre à chacun de de collaborer à, à la construction de
446 donc de s'mettre d'accord sur un propos et puis euh, de de laisser ouvert la possibilité de
447 de propositions, donc là par rapport à ça moi mon principe c'est de dire euh on est sur tel
448 truc on est d'accord sur tel truc, on a fait un inventaire de tout ce à quoi ça nous faisait
449 penser etc bon ben maintenant, il faut qu'on s' donne une règle de fonctionnement qui est,
450 moi si j'ai une idée pour euh, renforcer ce qu'on veut dire je le propose on le teste,
451 chacun doit être capable de proposer on doit tester, et après, on rediscute pour dire ben ,
452 on peut prendre, on, ça ça ce serait mieux par rapport à ce qu'on veut faire mais on en
453 discute et on essaie de tomber d'accord où on peut utiliser ça et ça donc on peut, **avoir**
454 **une richesse de ce que proposent les mecs de ce que proposent les filles de ce que**
455 **proposent tous les individus indépendamment de, de leur sexe euh pour arriver à une euh**
456 *Est-ce que tu exploites les programmes pour atteindre cette dimension ?*
457 Est-ce que j'exploite, tu veux dire les programmes officiels d'eps ?
458 oui, oui oui bien sûr, bien sûr parce que dans ma construction de de cycle j'essaie tout de
459 suite dès le départ de mettre en relation les programmes officiels donc les compétences à
460 développer euh, le niveau attendu en fin de 6^e ou en fin de première expérience
461 artistique, euh, avec euh, ensuite moi des contenus que je propose
462 *Quelle est la dimension qui te semble incontournable à évaluer ?*
463 Mum, Dans en, dans la démarche que que je propose en danse, **la perf**, la perf pour moi
464 c'est important parce que, c'est un peu contradictoire de dire ça parce que tous les
465 collègues disent ah oui en danse comment tu fais pour la perf, parce que j' pense que elle
466 est, qu'elle est vraiment une étape où il y a un projet un projet qui doit être construit si on
467 pas de projet, on peut pas aller dans la construction chorégraphique, on reste dans
468 l'apex on reste dans l'expression corporelle donc effectivement le gamin il se fait plaisir
469 mais il construit pas et on est dans l'artistique pour moi quand on a construit quelque
470 chose et qu'on peut ce qu'on a construit, le le montrer, ailleurs, à d'autres personnes dans
471 d'autres circonstances en faisant varier les paramètres, je disais à mes élèves le module
472 personnel vous pouvez me le faire sur la table de la cantine, euh dans la cour sur un
473 escalier chez vous euh...

474 Q14 Comment penses tu faciliter le sens pour que les élèves comprennent que ce critère
475 là est important ?qu'est-ce que tu mets en place ?

Ev → **appréciation**

476...benen, ce que j'mets en place ?

477 c'est euh c'est euh c'est euh c'est dans la démarche générale systématiquement après

478 voir ouvert au maximum avoir libéré euh après avoir je leur demande de fixer, je

479 leur demande de fixer et j'utilise ben par ex sur un plan sur procédé par ex euh,

480 pédagogique j'vais utiliser par ex euh attention pour pouvoir réussir à intégrer votre

481 mouvement on va l'faire progressivement, euh d'abord on **s'regarde** euh on doit fixer,

482 euh par le regard on on on a une aide du regard pour continuer quand on est en **relation**

483 avec l'autre à pouvoir continuer son mouvement, après on va l'faire plus loin après on va

484 l'faire dos à dos donc je vais supprimer le visuel ou alors, je vais être euh en **contact** puis

485 après je vais plus être en contact mais je vais devoir faire le même mouvement avec des

486 allers-retours, plusieurs allers-retours pour que, euh, ils reviennent, ils sont en difficulté

487 au moment où je leur supprime leur contact ou leur visuel euh ils sont en difficulté pour

488 reproduire le mouvement donc je leur donne la possibilité de revenir sur, **le contact** mais

489 cette fois-ci en faisant attention en prenant des repères sur eux-mêmes

490 Je te remercie E pour ta collaboration.

Tableau Entretien Enseignant A

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<p><u>Thèmes</u> : des situations...pour les libérer et...les faire entrer dans un projet (7, 297-299), contraintes pour fixer un mouvement...prendre des repères sur soi...kinesthésiques dans l'action (7, 301-303)... puis mettre en relation avec un sentiment une émotion...contrats énergie (7, 311-314), je pourrais par les ateliers (8, 322, 327)...jouer sur les contrastes...le segmentaire, sur les lignes...avec les garçons...courbes, volutes espace rond avec les filles (8, 329-331) Les portés (8, 325),... l'écoute (12, 434-453)</p> <p><u>Relations filles/garçons</u> : ... ça veut pas dire bouger comme les filles...donc je fais une différence...(5, 216), je laisse les filles dans leur schéma... lisibilité, les garçons les mettre en valeur (6, 265-269), dans des ambiances, les histoires, les princesses (6, 284), je les branche sur...la pratique sportive (6, 273-275, 282), mouvements vécus et ressentis (6, 287-288),</p> <p>Organisation des groupes : mixtes mais quelles résistances je mets par rapport aux demandes de changement de groupes (5, 224-225)</p>
Le style d'action
<p><u>Sensibilité</u> : sensible à l'art important pour les contenus en eps (1,31), bascule pas évidente Staps et créatif (1,34-36), il ne faut pas être fermé (1,41-46)</p> <p><u>Communication</u> : motivation (2, 92), différences dans les interventions (6, 316-317), (9, 373-375), présenter l'activité en faisant attention par rapport aux garçons (5, 204)</p> <p><u>Motricité</u> : danse de mec, physique (1, 81-82), influence danse belge (1,84-85), une gestuelle...ni mecs ni fille...chacun va pouvoir exprimer sa gestuelle</p>
Curriculum possible
<p><u>Formation initiale et continue</u> : Staps, option, et cours tous styles extra-université (1,4-15), T. Duchâtelet, C. Carlson</p> <p><u>Entourage</u> : influence de la compagnie, danseurs et non danseurs, met en relation pratique de création et enseignement de la danse, expérimenter des démarches de création chez l'enfant (1, 21-26)</p> <p><u>Projets</u> :</p> <p><u>Internet, revue eps</u> :</p>
Curriculum prescrit
Oui mais sans détail (12, 457-461)
LES CROYANCES
Les fondamentaux de l'activité

<p><u>Relation à la musique</u> :</p> <p><u>Relation/partenaires</u> : complémentaire et non stéréotypée</p> <p><u>Rôles</u> : jouer un rôle du début à la fin (3,113), ils sont pas obligatoirement stéréotypés (4, 155),</p>
<p>Les valeurs</p>
<p><u>Coéducation</u> : apport commun, ressenti différemment (4, 101-102), jouable en 6^e les mêmes envies d'inventer d'exprimer (4, 133-135), en 4^e malaise (4, 137), regard de l'autre (4,140-141), responsabilité de l'enseignant (4, 156), montrer parfois un côté plus féminin ou plus masculin... on voit des garçons... c'est même étonnant de voir des mecs bouger comme ça (4, 159-161), la différence est au delà de garçons-filles, c'est dans la personnalité (3, 162-163)</p> <p><u>Mixité</u> : pas toujours possible (4, 147), ça peut aider mais ça peut aussi bloquer (4, 198), certains groupes de 4^e trouvent une richesse dans la mixité (4, 148), ça se passe bien quand parité (4, 181) et quand menus équilibrés les garçons osent choisir la danse (4, 179), En 5^e problèmes (4,197-198), j'essaie au maximum de maintenir... gestuelle différente (5, 240-242)</p> <p><u>Rôles distribués</u> : les rôles sont différenciés mais complémentaires (3, 149), (5, 250-254), des gestuelles différentes, des rôles différents...virtuosité des garçons, prise de risque qu'on trouve pas toujours chez les filles...j'essaye de leur montrer la complémentarité (5, 242-246)</p> <p><u>Genre</u> : charisme (9, 342), capacité d'écoute (9, 344), gêne pour les filles parce qu'il casse leurs représentations (9, 359), intéressant pour les mecs (9, 361), chez les filles par contre ça casse quelque chose (9, 366), à l'écoute des filles sur un plan technique (9, 385-386), segmentaire (9, 379), avec les garçons continuité, images, symbolique, sentiment, histoire avec les filles (9, 382-383)</p>
<p>Évaluation</p>
<p><u>Égalité filles-garçons</u> : plus indulgent avec les garçons (11, 391, 402-404), les garçons n'ont pas les mêmes compétences au départ (11, 417-421), richesse de ce que proposent tous les individus indépendamment de leur sexe (12, 454-455), on se regarde (14, 481) en relation avec l'autre (14, 483) en contact (14, 484, 488)</p> <p><u>Modalités</u> : la perf (11, 392-395) individuelle et de groupe, jouer un rôle (11, 397), technique dans l'évaluation individuelle (11, 408), écoute sans dissocier filles et garçons (12, 428), la perf (12, 463)</p>

Entretien Enseignant B

2 *Q1 Comment s'est constituée et enrichie ton expérience de l'enseignement de la danse ?*

3 *St → expérience*

4 Alors, on va remonter, aux Staps, ou j'ai du faire un cycle euh, d'un semestre, en Deug,
5 (rires), c'était ma 1^{ère} expérience en en de danse mais pas en enseignement, c'est en tant que
6 vécu, parce que même au collège, j'ai pas vécu danse en tant que pratiquant, en tant
7 qu'élève, donc j'ai fait un **ptit** cycle en staps et puis après euh, j'ai fait, j'ai commencé é,
8 comme j't'ai dit tout à l'heure, j'ai commencé, à enseigner la danse il y a 3 ans, 4, 3 ans on
9 va dire simplement, c'tà dire que pendant mes 10 ans où j'ai enseigné jusqu'à présent que
10 euh, j'étais à l'Erea, euh j'étais dans des collèges dans la campagne etc, c'était pas
11 programmé, donc la danse c'était **pas vraiment programmé** dans les, dans les projets
12 d'établissement, donc euh, par la suite, donc on a a, fin avec **l'arrivée de Benoît H** qu'on,
13 qu'on a démarré euh la danse dans l'établissement, euh auparavant j'pense qu'il y avait
14 quelques collègues qui en faisaient euh, parce que les projets étaient un **ptit peu souples** et
15 puis euh certaines, **collègues féminines** en avaient déjà fait avec leurs élèves mais c'était
16 pas, euh, obligatoire pour tous etc, donc euh le projet était **souple** et, et permettait à
17 certains, d'en d'en faire, donc euh, à **l'arrivée de Benoît, à l'arrivée de benoît euh, benoît** et
18 puis euh B et puis d'un autre collègue parce qu'en fait cette année là ils étaient 2 à arriver
19 en même temps, donc 2, néo-titulaires euh qui, qui avaient été formés euh, euh notamment
20 par euh **Monsieur T** (rires) donc euh ils sont, ils sont venus avec l'idée, la ferme intention
21 d'instaurer la danse (rires) dans l'établissement, euh **Benoît en plus en faisait en, club** etc
22 donc euh l'a l'a également mis en place en **unss**, et donc ça a été parti comme ça quoi il a
23 fallu **se forcer se mettre au bouillon** euh, il a fait dès la 1^{ère} année également un, un **ptit**
24 **stage** de formation où il animait au niveau mafpen, donc euh je suis allé là d'dans euh on a
25 commencé déjà **un ptit peu** à travailler à voir des situations d'apprentissage etc, et puis euh
26 ben, suite à ce stage là, j'ai commencé, ça remonte à 3, 4 ans fin à peu près

26 *Donc avant 3, 4 ans tu n'enseignais pas la danse ?*

27 Ah non pas du tout, pas du tout **zéro, zéro** vécu euh

28 *Et tu fais un cycle par année ?*

29 Voilà, à peu près, donc en fait on on le programme pour le les les 6^e hein j't'ai dit juste
30 une année ou 2 où ya eu 6^e 3^e euh et puis on on en est revenu on l'a **supprimé**
31 **pour les 3^e** parce qu'on était pas tous satisfaits de la manière dont ça s'passait euh,
32 vis-à-vis des élèves, donc euh, maintenant il n'y a plus que pour les 6^e, donc à partir
33 du moment où on a des 6^e on le fait **obligatoirement**, euh il a du m'arriver peut-être,

34 non depuis depuis qu'on fait danse j'ai tout le temps eu des 6^e donc euh (rires) j'y, j'y

35 ai pas échappé non

36 Sinon, du point de vue des spectacles, as-tu une connaissance ?

37 (rires), pas du tout, je je, si je suis allé voir les spectacles de Benoît (rires), donc euh il il a

38 fait, il a comment une troupe comment on appelle ça, fin bref, donc euh il, nous a invités

39 à des représentations, là sur Calais euh, bon sinon j'ai vu des spectacles unss etc, encore

40 là vendredi avant les vacances e on est allé voir euh il a organisé un petit spectacle avec

41 différents, différents établissements du Calais on a vu, différentes chorégraphies euh

42 proposées en unss, euh et donc sa chorégraphie qui est qualifiée au championnat de France,

43 mum donc euh mais c'est, voilà c'est assez fermé, c'est essentiellement du Benoît H quoi,

44 je ne vais pas voir d'autres spectacles de professionnels ou autre quoi

45 Et son style comment tu le qualifies ?

46 Ben écoutes euh c'est contemporain euh ça c'est, ca c'est, je sais pas si c'est une

47 qualification fin c'est dans tous les cas et après non je je

48 Et sinon, connais tu un nom de chorégraphe ?

49 Ah dans les dans les bouquins mais sincèrement non non non non non non non non

50 Q2 Penses-tu justement que cette connaissance du monde de la danse extra-scolaire soit

51 nécessaire ou non pour enseigner la danse en eps, pourquoi ?

St → expérience

52 Ben la preuve que non, (rires) non mais, la connaissance du monde extra-scolaire dans la

53 danse ?

54 Non de la danse extra-scolaire

55 De la danse extra-scolaire,

56 Est-ce que ça apporte un plus ?

57 ah est-ce que ça apporte un plus, ah oui d'accord, oui bien sûr, oui je pense, oui oui, est-ce

58 que c'est est-ce que c'est obligatoire ou néce nécessaire, je dis la preuve que non fin euh si

59 je considère que j'enseigne quand même de la danse ou du moins j'essaye, euh je l'ai pas

60 donc euh j'arrive à faire sans, c'est-à-dire que j'ai une formation uniquement scolaire euh,

61 péda a fin je n'sais quoi, sans avoir de culture euh extra-scolaire à ce niveau là, mais bon

62 donc c'est possible mais je pense que apporte un plus c'est évident quoi

63 oui, mais est-ce que ça apporte un plus par rapport à cette activité par exemple ou ce

64 serait la même chose avec le basket par exemple ?

65 ben c'est pas parce que tu u, connais pas le monde euh le monde le monde extra-scolaire

66 que t'y connais rien non plus quoi, j'veux dire t'as, tu t'es acquis des connaissances euh,

67 euh liées aux élèves euh et puis avec une petite fin une petite connaissance de la danse

68 d'un type d'un **type de danse** euh ça suffit quoi, et puis après avec un peu **d'imagination**
69 etc t'arrives à à créer des situations et à faire **bouger les élèves sur de la musique** e, sans
70 avoir une culture extra-scolaire importante, j'pense que c'est c'est faisable, maintenant en
71 j'pense aussi que d'avoir une culture extra-scolaire dans la danse euh, ben **ça ouvre aussi**
72 **des horizons euh** de nouvelles gestuelles euh de nouvelles idées euh , pour pour créer des
73 chorégraphies donner un **ptit peu des billes** aux aux aux, élèves peut-être çà certainement
74 quoi, j'pense ça doit aider quoi

75 *Oui mais par rapport au basket...*

76 Ben au basket tu peux pas, **tu peux pas ne pas connaître le basket**, fin in ne serait-ce que e,
77 un minimum quoi, même si euh tu ne vas pas voir l'équipe de nationale 1 tous les samedis,
78 tu connais quand même un peu quoi, on a voit à la télé etc, plus facilement, la danse on en
79 voit peu hein

80 Q3 *Pourquoi avoir décidé de programmer la danse dans les activités de ton enseignement,*
81 *est ce-un choix ?*

Cr → valeurs

82 C'est éé,une **obligation** institutionnelle (rires), je suis désolé excuse moi mais, c'est une
83 obligation institutionnelle j'pense que, il y a beaucoup de collègues euh, fin euh et moi
84 notamment, mais enfin encore encore que je **j'y reviens** qui, si ça **n'était pas obligatoire, ne**
85 **l'ferait ptête pas** , hein, si on m'l'avait pas imposé il y a 3 ans j'pense pas que je m'y serais
86 mis, encore à ce jour donc maintenant que je m'y suis mis que je me suis lancé jee
87 considère que ça apporte quelque chose de **très positif euh** chez, chez **la plupart de nos**
88 **élèves** euh

89 *Quoi, quelles valeurs ?*

90 Quoi, quelles valeurs, ben euh, dé déjà ben ss niveau de la **motricité**, ya **quand même** des
91 choses intéressantes à voir, euh, nous notre **notre danse** que l'on propose c'est basé sur e
92 des **sauts des chutes des relations partenaires/partenaires** donc il y a une **gestuelle** une
93 motricité qui est quand même **très particulière à cette activité là**, euh que l'on ne retrouve
94 pas obligatoirement ou pas sous cette forme là euh dans d'autres activités, même si en gym
95 on peut avoir des sauts aussi etc mais enfin c'est c'est c'est différent, euh donc au niveau
96 de la motricité, **différente**, les **relations** euh que l'on met en place avec euh les élèves entre
97 eux, et puis sur enfin j'pense surtout aussi c'est l'activité **cré-a-trice** euh, des élèves c't'à
98 dire qu'on les met là dans une activité où ils doivent créer une chorégraphie en groupe etc
99 donc euh, euh, il ya pas mal de chose intéressantes euh à voir au sein du groupe euh
100 comment **comment créer en groupe** euh la démarche etc

101 *Et en mixité tu crois que ça apporte quelque chose par rapport à une autre activité ?*

102 Est-ce que la mixité peut apporter quelque chose euh, dans au **sein de la classe oui**, euh
103 j’pense que euh la la danse euh des garçons et la danse des filles est é, à priori euh assez
104 différente euh, euh **y** ne fonctionnent pas, quand ils sont comme ça en premier cycle qu’
105 ils n’en ont jamais fait, **ils** ne fonctionnent **pas** de la même façon les filles sont plus dans
106 une **gestuelle esthétique** etc, les garçons sont plus j’pense sur des activités cré, créa fin **ils**
107 **créent plus** j’dirai dans un domaine euh, de garçon enfin qui est sur les **sports de combat**,
108 **ils sont sur du sport** enfin sur des choses un ptit peu différentes, et j’pense que la
109 confrontation des 2 ou le regard des uns par rapport aux autres permet de de d’apporter,
110 euh, de nouvelles idées é aux uns comme aux autres et **d’ étoffer un ptit peu, la gestuelle**
111 ou la création

112 *Quand tu dis la gestuelle des filles, peux-tu revenir dessus , elle est comment?*

113 Ben, (souffle) j’ai é, l’impression, fin ya pas mal **d-e filles** déjà qui ont certainement fait
114 un **ptit peu d’ danse** aussi souvent etc donc euh elle est pas mal imprégnée par ça, euh et
115 euh les filles sont beaucoup fin très intéressées j’pense par les émissions télé et les
116 chorégraphies qu’on peut voir à la télé etc et, elles ont souvent tendance à essayer **de**
117 **reproduire un ptit peu** ce, ce type de danse je vais dire star academy ou autre

118 *Et quand tu dis elles sont intéressées , elles ont fait de la danse ailleurs qu’à l’école, tu
119 penses que ça gêne ou au contraire ça aide ?*

120 **Non**, tout tout enfin moi j’pense que tout ce qui peut y avoir chez l’élève de de **vécu**
121 **auparavant est un plus** euh, et est quelque chose d’intéressant à à à voir et après à
122 **proposer aux autre élèves** en disant, voilà bon allez **un tel il** a trouvé telle chose telle
123 chose et ça donne des idées pour la création, parce que la difficulté j’pense c’est comme
124 on veut placer les élèves à à créer, ils ont du mal à créer **quand ils n’en n’ont jamais fait**
125 **quand** ils partent de zéro, donc euh on a des situations on part sur euh, sur du du mime ou
126 sur des postures ou sur des choses comme ça, peu importe on a un mode d’entrée dans
127 l’activité qui nous permet si tu veux, de de les faire créer, mais j’pense que le fait d’avoir
128 des élèves qui ont déjà un vécu qui puissent montrer des choses, et ben ça donne des
129 idées et on essaie de de d’imiter de copier après de transformer etc par rapport à ça

130 *Q4 donc , programmer la danse en mixité te paraît-il nécessaire ou sans importance ?*

Cr→ valeurs

131 Hum hum, nécessaire, **heuh le mot**, le mot, **oui ça apporte un plus**, fin d’être en mixité oui
132 ça apporte un plus, pour les raisons que j’ai évoquées c’tà dire **l’échange** par rapport au
133 fait qu’il y ait pour moi euh, des **garçons euh**, qui ont une motricité danse différente de
134 celle des filles, ben le fait de de les **confronter** les uns avec les autres de de faire des
135 groupes, **mixtes éventuellement**, ben les uns peuvent apporter aux autres et puis ça **ça**

136 peut apporter quelque chose de, nouveau o, qui intègre e les deux types.

137 Q5 Penses-tu qu'il y ait des ressemblances ou des différences dans la manière de

138 conduire cette activité en mixité par rapport aux autres activités ?

Su → mixité

139 Penses-tu qu'il y ait, ... des ressemblances et des différences... dans

140 la manière de conduire...

141 ressemblances ou différences dans ta manière de faire, te poses-tu d'autres questions

142 hum

143 ou dans une autre activité tu ferais pareil ?

144 hum,...non euh le le, le fait d'être en danse en tous les cas je e, j'ai des é, la difficulté

145 majeure c'est d'les mettre en activité (rires) pour beaucoup euh, et donc euh, et donc euh

146 mon, mon attention euh et toute ma démarche au départ c'est d'essayer de les faire

147 bouger d'essayer de les mettre en activité chose qui n'est pas obligatoirement euh le cas

148 dans d'autres activités ou on donne des raquettes des volants pis ça marche tout de suite,

149 par exemple, donc euh il y a quand même une difficulté dans cette activité là qui est é, les

150 3 premières séances ou 4 fin peu importe, il y a un certain nombre de séances qui est

151 difficile à mener au départ pour, pour les amener à a, à se produire, à se montrer etc euh

152 Justement, est-ce que ces difficultés sont liées à la mixité ?

153 Certainement qu'ça pose, oui euh j'pense que si on n'avait que des filles euh, ça, pourrait

154 éventuellement simplifier les choses ou si on n'avait que des garçons euh ben in, c'est

155 vrai que j'ai j'ai j'ai rencontré ce problème là, des de filles qui ne voulaient pas euh faire

156 certaines situations parce que euh, parce que les garçons les regardaient, tout simplement,

157 donc y euh ça peut créer des blocages essentiellement des filles par rapport aux garçons

158 C'est marrant ce que tu dis parce que la danse c'est une activité qualifiée de féminine

159 Mum mum

160 donc pourquoi ce sont les filles qui refusent de se mettre en activité par rapport aux

161 garçons ?

162 C'est une question euh j'pense euh, euh les filles font, font plus attention aux regards des

163 autres aux regards des garçons par rapport à elles alors que les garçons sont, en tous les

164 cas sur ce niveau de classe là en 6^e et par rapport aux élèves que j'ai eu aussi, un peu

165 plus un peu plus euh fousfous, ça les dérange pas, peut-être aussi que mon mode d'entrée

166 il était plus adapté aux garçons fin ça dépend aussi des situations qu'on met en place,

167 mais euh là notamment j'pense euh j'les mettais, euh en colonne euh ils passaient par 3

168 ou 4 euh, sur des situations ou euh je cours je saute euh c'était des choses, un ptit peu e,

169 énergiques etc et, et ça convenait apparemment davantage aux garçons et il y avait des

170 filles qui avaient davantage de **blocages**, dans ce type de situations donc je pense ça peut
171 être lié aussi **aux situations** que tu proposes, euh peut-être que si j'avais fait, une situation
172 euh d'apprentissage d'un module euh à la star academy peut-être que là j'aurai eu toutes
173 les filles et puis **là les garçons, eux, auraient ptêt bloqués**, donc c'est ptête lié à ça aussi.
174 *Penses-tu faire une différence entre les filles et les garçons dans cette activité en mixité*
175 (hum)
176 *tu as parlé du regard des autres mais en natation aussi le corps est regardé que tu ferais*
177 *différemment dans une autre activité, par exemple en basket, ou en natation parce*
178 *qu'après tout*
179 Ouais, ouais ils sont dans l'eau donc euh (rires)
180 Non non mais fin des différences euh
181 *Est-ce que toi tu penses faire des différences parce que c'est danse avec une classe mixte*
182... Je sais pas quoi te dire de e, le sens de ta question soit je la comprends pas
183 extrêmement bien ou j'ai pas tout saisi parce que la différence vis-à-vis de quoi, c'est ça
184 que je e?
185 *dans ta manière de conduire l'enseignement,*
186 mum mum
187 *de conduire l'activité, est-ce que tu te poses d'autres questions*
188 ben c'est
189 *ou c'est danse,*
190 hum ,
191 *il y a des élèves filles garçons c'est pareil que dans une autre activité ?*
192 ben les questions si **on s'en pose mais euh, obligatoirement** fin moi je t'ai dit, la première
193 la première chose c'est de les **mettre en activité** sur les 2, 3 premières séances j'me dis
194 euh quel par quel mode je rentre **comment j'fais** euh et puis euh dans le cours euh mon
195 attention est portée sur le fait d'essayer de les é de les **bouger de les mettre en activité**
196 **qu'il n'y ait, d'éviter les blocages** donc c'est simplement ça mais j'crois que c'est lié à
197 **l'activité même** et puis à a à mes **compétences** quoi point, maintenant quand on me dit tu
198 fais de la danse, je fais de la danse pour tout le monde comme si je faisais de la natation
199 ou du basket quoi

Il ne répond pas à la question, il mentionne qu'il se pose des questions identiques pour tous : les faire bouger, le mode d'entrée. Les raisons sont l'APSA et ses compétences

200 *comment se fait l'organisation des groupes ?*

201 les groupes c'est par affinité oui, ouais ouais

202 *Q6 Quelles sont selon toi les dimensions prioritaires à développer chez les élèves en*

203 *danse ?*

204 La dimension prioritaire ?

Su → contenus

205 *Oui*

206 *Hum*

207 *Bien sûr en mixité*

208 *Hum, ... ben moi j'vois vraiment euh 2, 2 choses importantes 1 la création euh l'activité*

209 *créatrice, mettre les élève à créer une chorégraphie euh, la démarche c'est euh, onon*

210 *on a plein de petites situations où on fait euh des ptits mouvements des ptites choses euh*

211 *sur des musiques, et donc euh, après ben on fait euh seul on fait à 2 on échange euh*

212 *on construit quelque chose de commun à 2, et toute la démarche est sur euh un ptit peu*

213 *une boule de neige là qu'on pousse et puis on essaye d'écoper pour arriver à un*

214 *groupe de 3, 4 euh affinitaires euh qui va réussir à, à créer une chorégraphie euh qui*

215 *dure 1'30 à 2' et donc euh ça c'est l'objectif de de mon cycle hein*

216 *Et quand tu parles de création, en gym aussi il peut y avoir création d'un enchaînement ?*

217 *Oui enfin nous on en fait pas, de création d'enchaînement en gym, donc euh nous en gym*

218 *on est totalement sur l'aspect motricité euh, et, et donc c'est, c'est des situations*

219 *particulières euh évaluées des tâches, on fait pas on fait pas on crée pas d'enchaînement,*

220 *en en gym en collège enfin nous dans notre euh, ben ne serait-ce que parce qu'on fait*

221 *qu'un cycle de gym, aussi*

222 *En quelle classe ?*

223 *En 6° donc euh, on est plus sur des ateliers euh tourner euh, sauter etc par les avec des*

224 *verbes d'action et puis des degrés croissants de difficultés on fait pas d'enchaînement*

225 *donc c'est vraiment, qu'en danse que l'on va créer une chorégraphie*

226 *Q7 tu viens de me parler des dimensions prioritaires donc sur quoi t'appuies-tu pour*

227 *développer ces dimensions ?*

Su → Contenus

228 *Euh, mum mum mum (rires), sur notre projet d'établissement, euh déjà enfin bon après*

229 *les programmes bien évidemment après je me suis appuyé, je suis allé faire des*

230 *recherches euh sur internet essentiellement parce que j'ai aucun bouquin sur la danse*

231 *donc euh (rires)*

232 *Sur internet tu regardes quoi sur quel site ?*

233 Je vais euh sur le site **eps de** l'académie de l, tu tapes danse euh (rires) et pis tu et pis ils
234 te pondent des articles des cycles des des démarches euh dans d'autres bahuts et puis
236 voilà j'ai potassé par rapport à ça
237 *La revue eps, ça t'inspires ou pas ?*
238 Les revues eps euh on est é on, je les ai lues jusqu'à une certaine époque ça fait bien
239 longtemps que j'ai pas mis le nez dedans c'est -à-dire que nous au bahut nous on les
240 reçoit plus euh
241 *C'est donc pas là- dessus que tu t'inspires pour préparer tes cycles danse ?*
242 Non non non fin non ben non, non non non non non, non non **benoît** m'a filé quelques
243 articles aussi fin pendant le pendant le stage etc j'ai quelques articles qui sont des
244 photocopies euh ou des passages de bouquin, euh mais c'est tout alors me demandes pas
245 le le titre du bouquin ni les parce que tu vois je j'en serai incapable mais je sais que j'ai ça
246 dans mes archives, que je les repotasse de temps en temps quand avant de démarrer un
247 cycle euh je me replonge dedans j'essaie de de réfléchir un petit peu à tout ça, je refais une
248 synthèse de de tous mes de tous mes documents puis voilà et puis
249 *Q8 Comment penses-tu faciliter la rencontre entre partenaires de genre différent, donc*
250 *garçons filles toujours ?*
Su → mixité
251 Heuc, ...ben, moi déjà, je je, faciliter la rencontre garçons filles c'est ça ? bon d'façon j'ai
252 dit que je faisais par affinité, donc ça c'est, donc **la la mixité elle existe au sein de la**
253 **classe mais elle existe pas obligatoirement au sein du groupe, elle se crée parce que il ya**
254 **des garçons qui s'entendent bien avec des filles** et puis parce que euh, dans la constitution
255 des groupes, dans la constitution des groupes à un moment donné ils vont s'mettre 3 ici y
256 sont plus que 2 là bon y sont d'accord pour s'faire un groupe de 5 euh parce que y
257 préfèrent et puis voilà quoi, ça s'fait vraiment euh, c'est c'est eux qui gèrent leur affaire
258 *C'est plus dans l'organisation ?*
259 Donc euh, j'vous dis la seule chose qui va faciliter c'est qu'ils **s'entendent bien** entre eux
260 et puis ils vont accepter
261 *Oui mais éventuellement il y aurait pu y avoir un contenu pour faciliter cette rencontre ?*
262 (renifle) Est-ce que mon contenu il est prévu pour faciliter la rencontre, je pense pas que,
263 (rires) que je je sois jusqu'à j'jusqu'à ce stade là de la **réflexion**, (rires), désolé mais euh,
264 non non j'te dis généralement quand déjà j'arrive à les mettre en **activité à créer un petit**
265 **peu des ptites choses** c'est déjà pas mal et euh ma démarche elle vas pas pas jusqu'à euh
266 la mixité obligatoire ou faci mettre des situations qui permettent de faciliter la mixité
267 *Mais on pourrait ?*

268 Oh sûrement, ouais ouais j' pense il y a des chances ouais ouais **pourquoi pas ?** (rires)
269 certainement, ouais je sais pas, ça dépendrait des situations, qu'on qu'on mettrait en place
270 mais, bon, moi je crains que d'im d'imposer en tout cas la mixité ça ça ça serait une
271 **difficulté supplémentaire** euh avec certaines classes e, j' vois pas, hein euh d'abord parce
272 qu'on a pas, **que** des **garçons** euh enfin le même nombre de garçons et de filles etc et puis
273 parce qu'il y a **des filles qui oseront jamais euh**
274 *Parce que c'est la danse ou c'est la mixité en général qui pose problème ?*
275 Oui c'est la **mixité en général qui pose problème**, et la danse ne facilite pas les choses
276 obligatoirement
277 *Pourquoi ?*
278 Euh par rapport à aux élèves qui font des blocages vis-à-vis de l'activité euh ça ça , tout à
279 l'heure tu me demandais les notes intermédiaires des élèves finalement dans la classe j'ai
280 4 zéros sur 28, donc euh
281 *C'était un groupe mixte ?*
282 2 garçons, 2 filles
283 ben c't-à-dire que c'est même pas un groupe mixte euh j' dirais que c'est euh, c'est des
284 élèves qui n'ont, jamais voulu s'intégrer à aucun groupe, euh ou qui se e, ou qui ont été
285 rejeté peut-être aussi par d'autres qui sont pas intégrés dans la classe bien souvent hein ,
286 euh, pas tous pas les 4 hein mais c'était euh **4 individus** qui se sont retrouvés **exclus**
287 **séparés** quoi , parce qu'ils sont pas ensemble ils se suppor je pourrais même pas en faire
288 un groupe de ces 4 là parce qu'ils s'entendraient pas, c'est des, il y en a un, un qui
289 tout gentil, et puis euh bon c'est des cas particuliers mais, un qui est tout gentil et, que
290 personne ne veut parce que au niveau eps motricité etc **il est très faible**, donc j' pense que,
291 il aurait certai fin dans **la vision des des des autres gamins** euh il permettrait à mon avis
292 euh de de faire une chorégraphie de moins bonne qualité je pense donc ils préfèrent ne
293 pas l'avoir avec eux donc il est plus ou moins rejeté vis-à-vis de son niveau eps, ça c'est,
294 enfin je suppose et puis bon il a un **caractère** qui fait que c'est la tête de turc de toute la
295 classe euh et é donc c'est pas évident, donc lui il est rejeté après y a une fille euh que
296 tu repèreras euh qui elle euh é é est euh **bloquée**, alors, y en a deux filles qui
297 ont des difficultés, y en une qui est, euh fin y en a une qui a fait, c'est
298 Jennyfer, une toute nouvelle là tu verras aussi c'est une fille qui démarre
299 juste mais enfin elle **le fait** enfin elle le fait par contre il y en a **une autre qui a**
300 **refusé** quasiment depuis le début du cycle quoi, elle a quasiment pas dansé quoi
301 *Mais elles refusent parce que lors de l'évaluation le groupe passe devant tout le monde ?*
302 Non alors, c'est pas seulement l'évaluation qu'elle refuse c'est même les situations

303 euh, euh ben même l'échauffement etc à la fin quoi j'veux dire à partir de la 3^e 4^e
304 séance je sais pas si elle a du faire u ptit peu 2, 3 ptites choses euh c'est parce **qu'elle**
305 **trouvait ça nul enfin** en tous les cas elle me disait j'aime pas je veux pas etc quoi c'était **le**
306 **refus total quoi**

307 *Dans les autres activités elle participe ou pas ?*

308 Dans les autres activités elle participe **un peu plus** mais euh quand elle aime euh pas bien
309 souvent elle laisse de côté aussi hein, c'est vrai qu'elle me dit moi mes parents ils s'en
310 fichent de l'eps euh donc euh je lui dis t'as zéro t'as une heure de colle elle me dit c'est
311 pas grave de toute façon mes parents ils me diront rien

312 *Q9 Penses-tu que cette activité soit plus facile à enseigner si on est un homme une femme*
313 *ou ça n'a aucune différence ?*

Cr → genre

314...non bon, ça a, d'après moi euh ça dépend véritablement euh des des **compétences** du
315 prof que ce soit homme ou femme, **Benoît s'en** sort très très bien c'est un homme,
316 maintenant je pense que je pense que il y a certainement si on faisait une étude **beaucoup**
317 **plus de femmes** qui qui s'en sortent **plus facilement** parce que, la **formation** euh à
318 l'origine euh, euh était un ptit peu différente euh où les femmes vont plus facilement vers
319 la danse ou ont davantage pratiqué la danse etc donc se sentent **plus à l'aise** dans l'activité
320 que les hommes, donc euh, il y a plus de femmes que d'hommes qui qui en font qui, peut-
321 être s'en sortent mieux parce que je sais pas, par, par l'expérience et le vécu mais **il y a**
322 **des hommes qui s'y mettent euh de plus en plus** je pense puis qui et puis je pense pas
323 qu'ils soient moins moins compétents euh

324 *ben d'ailleurs nous les femmes on enseigne aussi des activités typées masculines comme*
325 *le rugby donc ça pose des problèmes tu penses ?*

326 oui moi j'ai mes collègues qui ont **du mal en rugby** ouais (rires) oui oui oui (rires), donc
327 euh ouais j'pense que qu'on a eu des formations on euh très particulières à l'origine, ben
328 fin maintenant en staps tout le monde fait tout euh, filles comme garçons pratiquent rugby
329 danse etc fin je pense que c'est comme ça maintenant, ça l'était déjà ya une petite dizaine
330 d'années donc e il n'y a pas de raison que ça ait changé mais par contre ya a, mes
331 collègues qui ont on qui ont 40, 50 ans, j'pense pas que leur **formation** était basée sur la
332 polyvalence comme ça et euh donc euh , à mon avis, elles ont plus de difficultés dans
333 certaines activités le foot le rugby comme les garçons **ont** des difficultés dans la danse et
334 puis après s'il s'agit simplement de de de s'y mettre euh parce que, il y a une **obligation**
335 **institutionnelle** de s'former soi même euh, ou d'aller faire des stages de formation ce

336 genre de choses et de se lancer mais, euh la formation initiale elle était pas prévue à mon
337 avis
338 *Tu dis les hommes ont des problèmes en danse mais Benoît alors ?*
339 Ben oui oui parce que parce que lui il a il a goûté à ça au staps et,
340 *Oui mais c'est pas ça qui l'a intéressé en fait il m'a dit*
341 Ouais, ...
342 *Ça part pas de là sa motivation*
343 Ça part pas de là sa motivation ?
344 *Non il a rejeté en fait*
345 Non il a il a il a, oui **il a rejeté, après** je connais pas parfaitement bien euh la manière dont
346 ça s'est fait chez lui, mais ouais c'est vrai que il avait une prof en staps euh qui proposait
347 des choses auxquelles il n'adhérait pas où il n'accrochait pas, mais enfin il a bien eu **un**
348 **décl**ic à un moment donné où il a eu envie d'aller d'aller voir ailleurs euh, je sais pas
349 comment ça s'est fait en fait enfin après en tous les cas, il s'est lancé euh dans des dans
350 des cours etc quoi en extra en extra-scolaire en dehors de la fac il s'est lancé là dedans,
351 puis il a accroché et c'est à partir de là que, j' pense qu'il a eu le déclic
352 *Q10 penses-tu faire une différence dans ta manière d'aborder l'enseignement de cette*
353 *activité lorsque tu t'adresses aux garçons ou aux filles ?*
354 (renifle)... quand j'm'adresse aux garçons et aux filles est-ce que je m'adresse
355 différemment aux garçons qu'aux filles,... humhum ...j'essaye de de pas, **non j' pense**
356 **pas, fin**,... euh j'fais la **même différence euh, que, dans une autre activité**, c'est-à-dire que,
357 avec des garçons j'vais peut-être être euh ça dépend le type d'élèves aussi hein mon mon
358 mes paroles ouou la manière dont j'vais monter le ton sera peut-être **un ptit peu différent**
359 vis-à-vis des garçons que vis-à-vis de filles, les garçons je les bouscule peut-être **un ptit**
360 **peu plus que les filles** euh, je les prends peut-être un peu plus avec **douceur** mais ça c'est
361 en général quoi hein donc euh dans la danse aussi peut-être je ne sais pas
362 *donc c'est général, quelque soit l'activité ?*
363 oui oui oui oui c'est pas parce que c'est la danse je pense pas non, non non
364 *Q11 Attends-tu les mêmes réponses des filles et des garçons donc l'évaluation, penses-tu*
365 *que les filles peuvent aller plus loin que les garçons ou inversement, bon même si c'est un*
366 *peu faussé parce que c'est une note de groupe ?*
367 Euh, non j'crois que c'est vraiment, c'est vraiment des, en fonction de la classe en
368 fonction du **type d'élèves** euh par rapport à, à la manière dont ils ont **accroché** à ce que
369 j'ai proposé euh, euh, si peut y peut y avoir euh des é choses très positives chez les uns
370 comme chez les autres et comme tu dis comme ce sont des chorégraphies de groupe, bon

371 ben **ils s'apportent mutuellement** quand il ya de la mixité dans le groupe euh, des choses,
372 j'pense non c'est par contre d'avoir **des** garçons et **des** filles au sein du groupe, d'un
373 même groupe euh, la chorégraphie est **souvent plus riche**, que, s'il n'y a que des filles ou
374 s'il n'y a que des garçons, donc euh, ça euh, j'en suis pratiquement convaincu c'est-à-
375 dire que souvent les la chorégraphie **que** d'garçons bon elle va être euh, euh, bien souvent
376 ils font de la **capoïera** ou ils font la chorégraphie sur euh le mime de combat ça revient
377 régulièrement régulièrement même si on l'a pas abordé dans les situations
378 d'apprentissage, ils ont tendance à revenir sur des sujets un ptit peu comme ça de, de
379 bagarre de, alors que les filles elles si elles sont qu'entre filles elles vont nous refaire euh
380 des chorégraphies euh j'lève les bras j'fais des choses **à l'unisson** façon star academy ça
381 va revenir beaucoup quoi, donc euh ya un monde enfin j'ai l'impression deux deux
382 manières dee comment, deux représentations différentes quoi

383 *Donc le fait de les mixer vraiment ?*

384 Donc euh le groupe mixte euh c'est vrai qu' ça, qu'ça crée quelque chose au niveau de
385 l'évaluation terminale qui est plus intéressante quand il y a un mélange des 2 il y a une
386 **confrontation** entre les 2 et, et on sort des 2 **archétypes** euh

387 *Est-ce que ça se vérifie, les groupes mixtes ont-ils une meilleure note ?*

388 Je suppose, j'ai pas fait é, j'ai pas étudié mais je suppose oui, oui oui

389 *Q12 Prends-tu en compte dans l'évaluation les relations entre danseurs, parce que tu as
390 travaillé ça ?*

391 Les relations entre danseurs ? ben oui oui ça fait partie des critères euh de mon
392 évaluation euh dans ma fiche d'évaluation ils doivent mettre en relation un certain
393 nombre de types de relations partenaires / partenaires

394 *Donc avec quelles modalités ?*

395 Euh, alors bon ben fin, après il faudrait redéfinir euh moi je suis pas un très grand
396 spécialiste les relations partenaires/partenaires déjà euh donc, à a partir du moment où il
397 ya des choses à **l'unisson en cascade** etc, donc ça c'est déjà un certain type de relation
398 c'est-à-dire qu'on fait, quelque chose avec unun, **partenaire** et puis on essaie de, de créer
399 euh, euh un mouvement, euh qui tient **compte e, de l'autre**, donc ça c'est un premier type
400 de relation mais il y a aussi des relations partenaires/partenaires de type euh **les portés**
401 euh, de type les fin tout ce qui est **équilibre** l'un par rapport à l'autre etc donc il va y
402 avoir des **contacts des points de contacts** etc donc là-dessus aussi il doit y avoir fin dans
403 mon évaluation il doit y avoir des relations partenaires qui sont **identifiées**, et é il doit y
404 avoir un certain nombre, c'est ce que j'impose dans la chorégraphie

405 *Mais y-a-t-il des points en plus si ces relations sont, faites en mixité ?*

406 Non, non non j'ai pas j'ai pas mis ça
407 *Est-ce que t'exploites les programmes pour intégrer cette dimension ?*
408 Est-ce que j'exploite les programmes euh
409 *Oui est-ce que tu regardes ce qui est demandé en 6^e dans les programmes, ces*
410 *relations sont-elles demandées ?*
411 J'ai é, jeté un œil sur les programmes mais euh à un moment donné j'crois que, je les
412 oublie vite et je m'y je m'y j'm'en échappe un ptit peu mais euh fin, mais fin bon j'essai
413 e de respecter quand même euh, un tant soit peu
414 *Quand tu dis je m'en échappe un ptit peu, pourquoi ?*
415 Euh, parce que euh, parce que j'ai **mon fil conducteur** euh dans dans dans, dans l'esprit
416 qui fait que je les oublie et puis que je suis parti sur **mon** idée **ma** chorégraphie et bon
417 voilà, fin, je sais pas d'ailleurs faudrait que je je je j'les ai pas en en tête euh parfaitement
418 euh, les programmes on les a tous lus et après on s'fait **nos cycles** et puis euh, et puis on
419 les met de côté quoi parce que on on, à mon avis ou alors je je suis d'dans je vois pas trop
420 ou alors il faudrait que je les réanalyse que je fasse un retour sur les programmes par
421 rapport à mon cycle, chose que je n'ai pas faite récemment (rires) ça sera mon prochain
422 thème de travail est-ce que j'colle vraiment parfaitement aux programmes ou pas ? (rires)
423 *Quelle dimension te semble incontournable à évaluer ?*
424 ...ben, tout à l'heure j'avais parlé de 2 choses mais j'en ai dit qu'une c'était l'aspect
425 **créatrice** mais il y avait l'aspect **motricité**, moi je pense que la motricité elle est elle est,
426 j'veux dire, c'est c'est c'qui fait qu'on arrive à créer une chorégraphie en danse, et donc
427 j'ai, j'ai imposé euh des choses dans la motricité enfin des choses ou des actions euh, des
428 déplacements euh, des des sauts des courses etc donc à partir de là aa
429 *donc là tu imposes tu regardes que c'est bien dans la chorégraphie ?*
430 ouais ouais ouais, hum hum
431 *donc plutôt la motricité ?*
432 donc au niveau de la motricité oui
433 *et la relation à l'autre ?*
434 ben oui mais enfin ben j'en ai parlé aussi c't-à-dire que l'évaluation ben j'vous dit il ya
435 la **chorégraphie** pis il y a plein il ya plein de critères liés, **au déplacement**, liés à la
436 **motricité** lié aux **relations partenaires/partenaires** euh et donc, à eux de créer leur
437 enchaînement qui prenne en compte un **ptit peu tout ça** tout en ayant une gestuelle qui
438 leur est qu'ils vont trouver eux-mêmes euh par rapport à au vécu que l'on aura pendant
439 tout le cycle

440 *et maintenant si je te demande si on t'imposait d'évaluer une seule chose, tu évaluerais*
441 *quoi ?*
442 (rires) chorégraphie
443 oui mais quelque chose d'incontournable que l'on ne pourrait évaluer qu'en danse en un
444 mot
445...en un mot je sais pas, moi je reste sur euh, hum, ...je sais pas trop non non non pour
446 moi la la il y a 2 pôles **la motricité** qui est très importante puisqu'on est en **eps** et puis
447 euh, **la danse** que qui va me permettre de créer par rapport à une gestuelle individuelle
448 propre, donc **se** créer **sa** propre gestuelle euh créer **sa** chorégraphie par rapport à ça, j'ai
449 du mal à sortir de
450 *Q14 Comment facilites-tu pour les élèves le sens que tu donnes à ce critère mais d'abord*
451 *j'aimerais savoir ce qui te paraît important*
452 ... vas-y vas-y répète là il faut que j'accroche là au milieu des vacances
453 *Comment essaies-tu de faire comprendre aux élèves que les critères choisis sont*
454 *importants pour réussir en danse ?*
455 ben c'qui me paraît important c'est j'te l'ai dit c'est **relation partenaires/partenaires**, euh
456 **motricité individuelle** euh avoir des des euh éléments à ma **motricité déterminée** e **des**
457 **portés** des, **des sauts des chutes** euh **des passages au sol** pour qu'il y ait une variété dans
458 la chorégraphie pour que, on est pas une chorégraphie où ils sont tous debout
459 constamment pendant 1'30 et qu'ils fassent toujours les mêmes gestes donc euh la
460 chorégraphie les critères de la réalisation de la chorégraphie de création de la
461 chorégraphie **ils sont fixés** et il sont variés pour que la chorégraphie ait du **style** quoi
462 *Justement comment tu facilites ça la compréhension par les élèves que tout ça c'est*
463 *important ?*
464... **j'leur dit**, (rires) c'est bien, faut faire comme ça, si vous faites tout **debout c'est pas**
465 **beau** (rires) je je non c'est, désolé, je suis, **limité**, extrêmement, dans mes réponses mais é
466 (rires) tu vas t'marrer hein
467 *Je te remercie F pour ta collaboration.*

Tableau Entretien Enseignant B

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<p><u>Thèmes</u> : le vécu antérieur des filles (3, 120-122), mime, posture (3, 125-126), ptites situations, petits mouvements petites choses (6, 210 ; 8, 265)</p> <p><u>Relations filles/garçons</u> : des choses énergiques .. les filles avaient davantage de blocages (5, 169-171.), des élèves font des blocages (8, 278)</p> <p>Organisation des groupes : par affinité (5, 201 ; 8, 252, 259), ils gèrent leur affaire (8, 257), ma démarche...pas jusqu'à la mixité obligatoire (8, 266), la mixité obligatoire est une difficulté supplémentaire (8, 271), la mixité pose problème et la danse ne facilite pas (8, 275)</p>
Le style d'action
<p><u>Sensibilité</u> : imagination (2, 68), la création (3, 97 ; 6, 208 ; 12, 425)</p> <p><u>Communication</u> : référence au vocabulaire masculin (3, 122, 124-125), mes paroles... différent en fonction du type d'élèves... les garçons je monte le ton, je les bouscule plus, les filles je les prends avec douceur...(10, 357-361)</p> <p><u>Motricité</u> : particulière par rapport à d'autres activités (3, 93) sauts, chutes (3, 92), différente (3, 96) énergique (4, 169)</p>
Curriculum possible
<p><u>Formation initiale et continue</u> : Staps un cycle en Deug (1, 3), expérience limitée, stages, spectacles de B (1, 37, 39), spectacles unss (1,39), c'est fermé (1, 43), connaissances par rapport aux élèves (2, 60-61 ; 66-67)</p> <p><u>Entourage</u> : professionnel, l'arrivée d'un homme qui veut promouvoir la danse au collège (1, 11, 16, 20 ; 7, 242-243), IPR (1, 19)</p> <p><u>Projets</u> : projet d'établissement (7, 228)</p> <p><u>Internet, revue eps, tv</u> : peu de danse à la tv (2, 79), internet, site eps (7, 230, 233)</p>
Curriculum prescrit
Obligatoire (1, 15, 22 ; 3, 82-84), les programmes (7, 229), obligation institutionnelle (9, 335)
LES CROYANCES
Les fondamentaux de l'activité
<p><u>Relation à la musique</u> : faire bouger les élèves sur la musique (2, 69), sur des musiques (6, 211)</p> <p><u>Relation/partenaires</u> : relations partenaires-partenaires (3, 92)</p> <p><u>Rôles</u> : les mettre en activité (5, 145, 193, 195 ; 8, 264-265), les faire bouger (5, 147),</p>

difficulté (5, 149) difficile (5, 151), éviter les blocages (5, 196), la création (6, 208), la chorégraphie de garçons... capotera ...les filles des chorégraphies à l'unisson..(11, 375-382)

Les valeurs

Coéducation : les relations entre élèves (3, 96) comment créer en groupe (3,100), la confrontation des deux ou le regard des unspermet d'étoffer la gestuelle (3, 109-111), l'échange (4, 132, 6, 211-214), ils s'apportent mutuellement (11, 371)..., la confrontation ...les uns avec les autres (4, 134) entre les 2...on sort des archétypes (11, 386)

Mixité : danse de filles est à priori différente de celle des garçons (3, 103-105), des groupes mixtes éventuellement (4, 135), ça peut apporter quelque chose de nouveau (4, 136), des filles qui ne voulaient pas faire...blocages essentiellement des filles (5, 155-157, 170), la mixité existe...pas obligatoirement au sein du groupe (8, 252-253)

Rôles distribués : notre danse (3, 91), filles sont dans une gestuelle esthétique et les garçons sont sur du sport (3, 106-108), les garçons créent plus (3, 107), les filles ont fait de la danse (3, 113-114) elles reproduisent les émissions tv (3, 117), elles font plus attention aux regards des garçons (5, 163), mode d'entrée plus adapté aux garçons (5, 166), la mixité se crée parce qu'il y a des garçons qui s'entendent bien avec les filles (8, 254), il y a des filles qui oseront jamais (8, 273)

Genre : tu ne peux pas ne pas connaître le basket (2,76), les compétences du prof (5, 197 ; 9, 314), Benoît s'en sort très bien...certainement beaucoup plus de femmes qui s'en sortent plus facilement...plus à l'aise...expérience, vécu...(9, 315-322) mes collègues femmes ont du mal en rugby (9, 326) comme les garçons ont des difficultés en danse (9, 333), non je ne pense pas faire de différences....je fais les mêmes différences que dans une autre activité (10, 356)

Évaluation

Égalité filles-garçons : 4 zéros dans la classe (8, 279), 4 individus exclus séparés (8, 286), un est très faible en motricité (8, 290) une fille qui est bloquée (8, 296) deux filles ont des difficultés (8, 296-297) dont une a refusé quasiment depuis le début du cycle (8, 300), elle trouvait ça nul...c'était le refus total (8, 305-306) c'est le type d'élèves qui fait la différence (11, 368)

Modalités : c'est souvent plus riche lorsque les groupes sont mixtes (11, 373,384-386), nombre de relations partenaires (12, 393), des choses à l'unisson en cascade...avec un partenaire...qu'on tient compte de l'autre... les portés...équilibre l'un par rapport à l'autre... des points de contacts...des relations identifiées (12, 397-404). La motricité (12, 430, 432, 446) et la danse (12, 447), la relation partenaires (12, 436 ; 14, 465) la motricité individuelle portés des chutes des sauts des passages au sol (14, 456-457)

Entretien Enseignant C

2 *Q1 Comment s'est constituée et enrichie ton expérience de l'enseignement de la danse ?*

St → expérience

3 Alors si tu veux dans ma formation initiale j'ai fait de la danse comme tout le monde mais
4 euh c'était une activité qui me **plaisait bien** parce que bon on euh même je crois que dans
5 mon histoire même avant de faire de l'eps j'avais déjà ben, fin j'avais **l'œil attiré** par la
6 danse, déjà, donc **j'aimais relativement bien** ce qui se passait en en formation initiale ça
7 m'intéressait, j'avais envie de m'investir j'ai même failli être option grs avec le prof de
8 danse mais ça c'était pas trop au point donc en fait j'ai fait hand-ball donc ça c'est en
9 formation initiale ensuite euh ensuite euh pendant longtemps j'ai bossé dans un collège à T
10 où il y avait pas trop moyen de s'investir en danse quoi, j'avais surtout des classes euh où
11 il fallait faire des trucs énergétiques en plus c'était le début de ma carrière et pis **je me**
12 **risquais pas trop dans** des, dans des activités é un ptit peu **à risque** on va dire (rires), **c'est**
13 **une activité à risque**, et je faisais des activités quand **même euh assez carrées** donc j'ai pas
14 trop fait de danse pendant un certain temps et quand je suis arrivée ici à H, ya un club euh
15 ya un club de e gym qui, fait des cours de danse pour les é pour les jeunes les ado et pour
16 les adultes, et puis donc en fait je suis allée faire de la danse pour **moi**, genre, tu sais genre
17 e jeudi après-midi avec une copine pour s'amuser faire la danse genre e star ac, on fait fin,
18 on a fait des spectacles aussi et pendant au moins 5, 6 ans j'en ai fait pour **moi** un ptit peu
19 pour **moi** pour **me faire plaisir tu** vois, et donc je rencontrais aux spectacles des élèves à
20 moi qui étaient en 3^e ou en 4^e et qui m'ont dit : « ouais Madame euh, faut faire d'la
21 danse ouais ça serait cool on fait d'la danse » euh, donc euh **j'ai**, démarré la danse au
22 collège ici à H avec mes classes de **grandes filles**, mes classes étaient **démixées** à l'époque
23 donc j'avais **que** des filles de 3^e, et puis en faite euh vraiment, c'était vraiment basé sur
24 le e le **plaisir** de faire **des trucs ensemble** quoi donc euh, c'était des cours euh, j'ai démarré
25 les cours genre, star ac euh je leur apprenais des **ptits, des ptits enchaînements** et pis on
26 faisait des **ptits trucs**, pas, pas un spectacle mais euh un **ptit truc** pour s' **faire plaisir**, euh
27 une fois ou deux y avait eu un **ptit truc** euh un **ptit spectacle**

28 *Et ça fait combien de temps que tu es ici ?*

29 Moi ça fait 21 ans que je suis là

30 *Depuis 21 ans tu enseignes la danse ?*

31 Euh, ouais presque, presque ça fait, presque une vingtaine d'années donc euh, mais
32 pendant longtemps je n'ai enseigné danse que, j'aisais un cycle à la fin de l'année,
33 comme ça **à la fin de l'année** avec les 3^e un **cycle sympathique, un cycle plaisir** quoi et,

34 puis ben après après euh mon épisode agrégation et tout ça où j'ai quand même pris
35 conscience qu'il fallait faire du travail, (rires), la professionnalisation de l'enseignement et
36 tout ça , du métier donc euh j' me suis dit il faut faire ça plus sérieusement et, euh en même
37 temps ya ma fille qui faisait de la danse elle-même aussi aux ballets du nord, donc si tu
38 veux j'avais un autre regard aussi sur des choses euh, je suis allée à plein de spectacles
39 hein ça fait ça fait 10 ans qu'on va voir e tous les spectacles de contemporain de, de
40 Maguy Marin à aa toute sorte de trucs enfin tout ce qui passe aux ballets du nord et
41 tout ce qui passait dans la région j'allais les voir avec ma fille, donc ça donne un autre
42 regard sur le contemporain pis ça voit un autre regard sur c'est plus de la danse star ac
43 c'est éé de la danse pour exprimer quelque chose, donc je me suis ii, un ptit peu obligée à
44 transformer un ptit peu mes cycles de 3^e, pour que ça soit un ptit moins in, les majorettes
45 (rires) et peut-être un ptit peu plus de la création, et puis depuis 2 ans an, attends non plus
46 que ça, ça fait 3, 4 ans qu'on a des é des réunions projet eps entre nous prof d'eps et,
47 depuis 2 ans on a pris la ferme et éé résolution de e, faire, de la danse dans les ptites
48 classes en 6^e donc euh, personne démarre parce que tout le monde traîne les pieds, je
49 crois que je suis à peu près une des rares à faire danse quand même, mais j'ai décidé de
50 faire danse en 6^e et donc c'est la première année cette année que j' fais danse en 6^e
51 *Donc tu fais danse en 6^e et en 3^e ?*

52 Oui

53 *Quel chorégraphe t'as marqué au cours des spectacles que tu as vu ?*

54 Qui j'aime bien, j'aime bien euh, j'aime bien tous les trucs euh néo classiques là genre
55 Balanchine, donc pour moi hein, et sinon pour la complexité euh, et ben euh et ben euh,
56 Rosas là, la compagnie Rosas, les noms j'ai un peu de mal en ce moment

57 *De Kessmaecker*

58 Merci, merci, où c'est c'est, elle a un travail extrêmement euh, et sinon euh sinon ben aux
59 ballets du Nord Maryse Delente j'aimais bien tout ce qu'elle faisait, c'était vraiment euh
60 très original à chaque fois, c'était nouveau et é curieux chaque chaque spectacle

61 *Quand tu dis : « activité à risque »*

62 Oui (rires), ben j' pense que j' pense que c'est une activité où tu peux pas te permettre d'être
63 en dehors du truc il faut vraiment le vivre quoi il faut être dedans, il faut bouger avec, tu
64 peux te permettre de faire un cours d'athlé en étant dehors avec le chrono, mais tu peux pas
65 te permettre de faire un cours de danse en étant dehors en en en disant, faut faire machin,
66 j'ai plein de discussions avec des avec des collègues, jeunes même, ben qui disent ben la
67 danse c'est facile parce qu'il suffit de d'avoir fait le machin de mettre le tatamis réparti en
68 9 carrés pis faut qu'ils aient euh 5 carrés sur les 9 tu vois des choses très mathématiques

69 très comme ça et pour moi **c'est pas vraiment c'est pas vraiment ça**

70 *Q2 Penses-tu que la connaissance du monde de la danse extrascolaire soit nécessaire ou*

71 *non pour enseigner la danse ?*

St → expérience

72 **Oui**, moi j'en suis persuadée, oui, moi j'en suis sûre, j'en suis sûre, il faut, c'est une **culture**

73 **quoi** et ya un, il faut avoir **ressenti** quelque chose, si t'as jamais été au spectacle de danse,

74 moi ça me ça me, vraiment ça m'horripile ça que des, des profs soient capables d'enseigne

75 r une activité qu'ils aient jamais vue en vrai, quoi quand t'as jamais vu un match de basket

76 tu sais pas ce que c'est **vibrer**, quand t'es spectateur ou joueur, et la danse c'est

77 pareil quand t'as jamais été dans un spectacle vivant voir des gens, euh, qui transpirent eu

78 et pis i et pis, et pis qui passent quelque chose quoi, ya des moments ou ya, (grande

79 respiration) comme ça là **tu sens quelque chose quoi, t'as les larmes aux yeux, ou** ou, ça te

80 saoule carrément un spectacle de Maguy Marin par exemple, on a failli, partir avant la fin,

81 ça me saoulait carrément quoi, donc euh, il faut **ressentir** quelque chose, soi même

82 *Q3 Pourquoi avoir décidé de programmer la danse, quelles valeurs entends-tu développer*

83 *chez les élèves ?*

Cr → valeurs

84 Euh, j crois que e, j'ai beaucoup de collègues au collège et j'aime bien faire, me mettre un

85 ptit peu, **me démarquer des autres**, et euh, j'ai beaucoup de collègues qui sont euh,

86 vachement, centrés sur euh, **la performance euh, la performance**, le duel tout ça, donc euh

87 les sports co, l'athlé tout ça a, faire le mieux possible e et euh, en danse euh, c'est **une**

88 **autre approche, c'est une approche davantage euh, fin moi j le sens davantage euh,**

89 **coopération retour sur soi, regarder** ce qu'on fait revenir dessus, **sans**, sans chercher la perf

90 mais en essayant de e, non seulement de e, de faire euh **pour** soi, **avec les autres** et aussi

91 pour **s faire plaisir** quoi

92 *Q4 Programmer la danse en mixité te paraît-il nécessaire ou sans importance ?*

Cr → valeurs

93 Euh et bien dans l'cas présent, ça m'a été é, **quasiment** euh non c'est pas quasiment c'est,

94 ça m'a été euh, **fortement conseillé** (rires), on val'dire comme ça, pudiquement, par la, par

95 la direction, donc euh j'ai eu u j'ai eu, j'ai eu un clash avec euh avec la principale il y a

96 quelques années euh, qui m'a a, mis en demeure de prendre des classes mixtes alors que e

97 je lui faisais valoir que e j'trouvais que e, **3 heures par semaine avoir des classes démixées**

98 **c'était pas une honte** mais euh, fin donc euh, elle nous a dit, donc euh faut absolument

99 prendre des classes mixtes, libération de la femme euh patati patata, donc euh on prend des

100 classes mixtes mais on essaye avec les collègues de **contourner un ptit peu, le truc** donc

101 en faisant en programmant des menus en 3^e, donc euh , j'offre comme menu en 3^e,
102 **danse**, sauvetage en natation, et é, et puis quoi, et basket et ma collègue offre euh, moins
103 de natation on, elle fait boxe badminton et je sais pas quoi, enfin bon, mais bon les
104 groupes, sont quand même, **un petit peu quand même, ciblés** quoi, il y a des garçons dans
105 mes groupes mais beaucoup moins que, c'est volontaire volontaire, on a essayé quand
106 même de, de laisser le choix aux élèves, de faire des activités qui **leur plaisent**
107 *Et donc toi si tu pouvais tu séparerai filles et garçons dans toutes les activités ?*
108 Ben euh, il me semble que euh euh, ils sont déjà euh **ils sont déjà, en mixité tout au long**
109 **on de l'année é, c'est pas qu'il sont en mixité, ils sont dans la même classe quoi**, mais euh
110 quand t'as des classes mixtes et que tu fais asseoir les gamins, même en 6^e hein, même
111 les ptits, quand tu les fais asseoir euh, devant toi, bon ben ç'est classique, moi je le montre
112 toujours à mes stagiaires, tu dis aux gamins de s'asseoir **t'as les garçons d'un côté les**
113 **filles de l'autre** et, en prime t'as même quelquefois les garçons maghrébins et les garçons
114 de type européen et les filles de type maghrébines et les filles de type européen, donc t'as
115 a, même souvent t'as, **t'as 4 paquets**, donc euh, en eps euh (souffle), **c'est vrai que la**
116 **danse**, si si , **j'veux dire physiquement** et du point de vue de l'investissement, physique,
117 **ça poserait moins de problèmes** en 3^e que sport co par exemple, il y a moins de, il ya
118 **de, de décalages**, mais euh, je sais pas moi de, j'ai vécu les 2 situations j'retrouve moins
119 les situations de **connivence** tu vois, de, d'**intimité** avec euh, des classes mixtes qu'avec
120 des classes euh, démixées, qu'avec des **classes entre filles**
121 *Tu as parlé tout à l'heure de coopération au sujet des valeurs donc est-ce que, par le*
122 *biais de la mixité en danse on ne pourrait pas induire cette coopération ?*
123 Ouais ouais (hésitant) **aussi un peu ouais** mais je **l'ai je l'ai joué souvent là-dessus** oui les
124 premières années que j'avais des classes mixtes je jouais là-dessus quoi, du style, euh,
125 bon allez, **un garçon dans chaque groupe et puis les filles le prennent en charge** euh, donc
126 ya des filles avec qui ça marche et ya des garçons avec qui ça marche et puis euh, et puis,
127 j'ai pas fait comme ça cte année
128 *Q5 Penses-tu qu'il y ait des ressemblances ou des différences dans ta manière de*
129 *conduire cette activité en mixité par rapport à l'athlé ou au basket par exemple ?*
Su → mixité
130...Euh est-ce que je fais une différence, **ouais c'est pas complètement neutre** quoi ya
131 quand même euh, ya quand même euh, ya quand même des choses par exemple quand
132 euh quand on, ya des act, des des des situations euh, genre proche, on a pas fait vraiment
133 de portés là mais euh des situations où ya a des passages où les **élèves se touchent** où tu
134 vois ya eu des machins enrôler comme ça, c'est sûr qu'il y a qu'il y a des moments qui,

135 tu peux pas traiter ces situations là euh de la même façon, qu'en badminton par exemple
136 Oui mais en lutte par exemple il ya des contacts aussi
137 Oui, ben oui, mais on fait pas de e, j'en fais en 6^e de la lutte euh en en en 3^e c'est ma
138 collègue qui fait, boxe, et, ... j'ai pas j'ai pas l'expérience pour faire, boxe, par exemple
139 avec une classe de 3^e
140 Et avec une classe de 6^e ?
141 Au contraire au contraire, j'essaye de, fin il i i y a deux classes, je sais qu'avec mes 2
142 classes de 6^e donc euh on va arriver à ce que je pense profondément c'est que, les
143 bonnes, j'vais dire les bonnes classes entre guillemets, c'est-à-dire les classes où les
144 élèves sont déjà civilisés, ils ont déjà une culture, ils ont déjà une culture citoyenne,
145 c'est-à-dire qu'ils sont un ptit peu euh, comment j'vais dire euh, ils ont acquis une
146 certaine euh, retenue vis-à-vis de l'autre donc ça leur permet d'être tolérant vis-à-vis de
147 l'autre donc les bonnes classes on va dire ça pose pas de problème la mixité, et les
148 classes comme j'ai, j'ai eu une 6^e cet après-midi je faisais lutte justement avec les
149 6^e cet après-midi, et ben in, ça pose problème, tu vois petit exercice où euh à 2
150 monter sur le dos de l'autre et pis se tourner autour de l'autre comme ça, à cheval euh
151 comme ça les ptits singes autour du cocotier, les garçons restent ensemble les filles
152 restent ensemble
153 Et si tu les obliges à travailler ensemble ?
154 Je les ai obligés tout à l'heure et il y avait une réticence il y avait pas moyen quoi, il y
155 avait pas moyen que tout ou que tout le monde il y en a un inin, un garçon qui accepte ou
156 bien une fille docile qui accepte, tu sais pour faire plaisir à la maîtresse, mais euh
157 spontanément ça ça s'fait pas, on sent bien que il y a une réticence de la part des gamins,
158 ça s'fait pas de s'mettre à 2 un garçon une fille et pis de faire des choses en contact, c'est
159 vrai qu'en lutte on essaie de faire des choses en contact très, très proche
160 Donc c'est pas la danse qui pose problème ?
161 Non
162 Donc le rapport filles/garçons est-il différent dans cette activité, finalement ?
163...(Pas de réponse)
164 Tu m'as parlé des bonnes classes
165 Donc oui, donc euh, je ne sais plus euh...(rires)
166 Est-ce que c'est différent le rapport filles/garçons dans cette activité si on prend
167 l'exemple de la lutte où il y a des contacts aussi ?
168 Ouais mais attends, c'est pas le même niveau hein, moi je parle des 3^e euh, des
169 3^e, euh, je je fais pas lutte en 3^e et ma collègue ne fait pas lutte en 3^e on évite

170 quoi, **on évite ce genre d'activité elle fait boxe** par ex ou il y a il y a **pas de contact**
171 en fait, justement, il faut pas avoir de contacts tu vas avoir des touches des **touches euh**
172 **quand même relativement loin quoi**

173 *Alors pourquoi vous ne faites pas lutte en 3^e ?*

174 On a choisi de faire lutte avec les petites classes 6^e 5^e et de faire boxe avec les 4^e

175 3^e (rires) tu vois, c'est un choix c'est un choix de départ je sais qu'on a qu'on mis ça en

176 route il y a, il y a 5, 6 ans au début qu'on faisait les trucs euh (menus)

177 *Comment se fait l'organisation des groupes ? par affinité je crois ?*

178 Oui, c'est ça complètement par affinité

179 *Q6 Quelles sont pour toi les dimensions prioritaires à développer chez les élèves, en*

180 *danse, et / ou en danse en mixité ?*

Su → contenus

181 Euh, alors dans ce cycle là avec cette 3^e là hein ? dans ce cycle là avec les 3^e, euh

182 j'essaie qu'il y ait un rapport entre ce qu'ils font et é, **le rythme**, donc euh, ouais je rentre,

183 mon entrée dans la danse si tu veux avec eux c'est par le rythme, donc ça c'est, c'est **un**

184 **ptit truc, c'est un petit tour de passe passe pour faire de la** danse en entrant par euh une par

185 une par une entrée, relativement facile quoi, c'est un biais relativement facile donc **on**

186 travaille beaucoup sur le rythme et, une fois que, une fois que si tu

187 veux que la dynamique est enclenchée et qu'ils sont euh qu'ils sont dans, dans leur truc

188 compter 1,2,3,4, là, j'peux rajouter des choses euh des consignes euh davantage euh

189 d'**expression** euh davantage euh tu vois centrées davantage sur le style de la musique euh

190 *Et en 6^e, développes-tu les mêmes dimensions ?*

191 Non, c'est, beaucoup plus euh, je **travaille beaucoup plus sur l'imaginaire** avec les

192 6^e, je me suis lancée sur des **trucs euh, sur des truc euh, bon j'ai pris un thème** euh,

193 un thème de voyage, donc n'importe quel voyage, et euh, donc je leur ai apporté, si tu

194 veux la **démarche est un petit peu identique** mais je leur ai apporté des **outils** différents en

195 fait quoi, les 3^e on est restés beaucoup sur la sur le rythme parce que je pense qu'ils en

196 **avaient besoin** et puis que ils avaient besoin de **stabilité** tandis que les 6^e à chaque

197 séance ou toutes les 2 séances je leur rapporte un, un **outil** différent, un **outil** corporel

198 genre euh, genre euh aimer son, **son partenaire** tu vois, donc on fait des petits

199 exercices comme ça fin des exercices, j'emploie des vieux mots, des situations comme ça

200 (rires), des situations comme ça vachement **dirigées** par 2 par 3 comme ça donc aimantés

201 tout ça ou aller descendre au sol en faisant ceci ou làlà ou bien l'électricité donc euh j'ai

202 un, j'ai une partie qui bouge et pis j'donne de l'énergie aux autres parties, donc à chaque

203 séance ils avaient euh, si tu veux, un, un **outil** comme ça, et après le groupe devait,

204 réutiliser réinvestir ces outils pour **fabriquer** une chorégraphie

205 *Q7 Sur quoi t'appuies-tu pour développer ces dimensions, je sais pas les tâches les*

206 *thèmes de séances les contenus, les programmes, tes lectures tout ce qui va te servir à*

207 *alimenter tes séances ?*

Su → contenus

208 Euh, les programmes, honnêtement, je les ai lus il y a très longtemps, (rires) si bon si euh,

209 je ne saurais pas les réciter mais euh bon euh, ça devait être dans, dans le bon truc, euh,

210 on a fait on a fait, les belles fiches, **je t'ai donné la belle fiche** ? bon ça on a fait euh, pour

211 que ce soit un peu **conforme** aux IO **c'est normal hein les textes bon** après, bon après euh,

212 toutes toutes les années c'est c'est des années un peu différentes, tu prends un peu de

213 **liberté** avec les IO et tu fais ptête un ptit peu plus de **rythme** ceci, un ptit peu plus, cette

214 année avec mes 6^e E que j'ai le lundi matin qui est la **bonne** 6^e, il y en a pas mal

215 qui ont de l'**imagination**, on a travaillé davantage sur le registre euh beaucoup

216 imagination, y avait même une chorégraphie très, **poétique** quoi

217 *La revue eps par ex, tu t'en sers ou c'est comme l'inspiration te vient ?*

218 Ouais je cherche des **trucs sur internet** de temps en temps mais é, c'est, tu vois j'trouve

219 que, la profession pis surtout **surtout dans dans, dans l'aps danse**, en apsa danse, euh ça

220 devient un **ptit peu trop o du, trop formel** quoi

221 *Dans les écrits ?*

222 Ouais, dans les écrits, c'est vachement euh, clac-clac-clac, tu vois, euh, ben en, justement

223 en stage e, en stage euh projet eps on avait eu une formatrice, une fille qui est agrégée qui

224 est à R et pis on a discuté plusieurs fois ensemble et pis euh, parce que mes collègues

225 disaient : « **oh on a pas de billes, on sait pas quoi faire en danse** », **tout le monde dit : « ah**

226 **je sais pas quoi faire** » bon, donc elle disait mais non c'est facile, elle a expliqué

227 quelques, quelques, quelques contenus à elle, tu vois et j'étais pas tout à fait d'accord

228 avec elle je, **je le sentais pas** a, de cette façon là, je trouvais que ce qu'elle mon ce qu'elle

229 montrait, ça ressemblait euh , je sais pas **à un cours d'athlé quoi , c'était vachement euh**

230 **bon peut-être athlé** c'est pas le bon terme c'était vachement **trop o, formel, structuré**, alors

231 on on on s'targue de développer l'imagination chez les élèves la créativité et puis on les

232 plaque dans des situations vachement en, fermées ou, ou il y a une seule solution et éé

233 *C'était le stage au BF ?*

234 Non non c'était pas celui-là c'est un stage qu'on a fait il y a 3, 4 ans entre nous là les

235 profs d'eps, là l'équipe, c'était avec F qui est à V à R

236 *Et tu dis, travailler plusieurs choses avec les 6^e par exemple, sur quels thèmes*

237 *de séances travailles-tu ?*

238 Donc j'ai pas mal d'idée aussi à propos de , à propos de, donc ça c'est ma fiche de, de
239 travail avec les 6^e, donc les **outils** donc marcher comme, de **synchroniser donc être**
240 **ensemble** donc ya j'avais fait plein d'exercices partir ensemble tout le **groupe ensemble**
241 *Etre à l'écoute ?*

242 **Etre à l'écoute l'un de l'autre se déplacer en regardant quelqu'un**, des notions de **regard**,
243 tout ça, l'électricité je t'avais dit hein mettre l'électricité quelque part et puis elle se
244 propage, **les siamois** euh faire un truc à 2 collés par une partie du corps, et puis les
245 aimants donc déformer l'autre, attirer comme par un aimant etc, donc ils avaient
246 1,2,3,4,5, ils avaient 5 outils, à eux

247 *Donc tu traites un outil par séance ?*

248 Ouais à peu près à peu près, un par séance et puis ils ont 5 **outils** et à aa, donc à
249 chaque fin de séance ils font un **ptit truc un petit bidule** à propos de, ils réinvestissent
250 **l'outil et** je leur demandai après, d'avoir le fil rouge donc leur thème du voyage donc
251 **fabriquer** la chorégraphie pour la fin du cycle, voilà

252 *Q8 comment penses-tu faciliter la rencontre entre partenaires de sexe différent, ou non,*
253 *ou n'y trouves tu pas d'intérêt ?*

Su → mixité

254 **Ben moi pas trop**, j'vais euh si tu veux j'vais travailler, en 6^e, parce que j'me dis si ils
255 ont commencé en 6^e peut-être ça posera moins de problèmes en 3^e parce que de but
256 en blanc en 3^e c'est sûr que ça fait un petit peu e, sec, donc là, par exemple tous ces
257 exercices là qui sont, fait par 2, ma 6^e ma bonne 6^e, ça posait pas de problème, ils se
258 mettaient avec euh, avec **le premier venu** donc éventuellement dans la séance tu peux, on
259 peut, **tu changes de partenaire** on en trouve un autre, euh, les siamois, **collés par une**
260 **partie du corps**, ya aussi une partie, j't'ai dit hein, ya un moment ya eu une anecdote là
261 euh, y avait Mehdi (garçon), un de mes bons élèves qui est, qui est toujours avec euh
262 Domitille (fille), une fille donc un garçon une fille, ils sont souvent ensemble pour toutes
263 les activités et puis euh, et puis donc ils devaient faire cet exercice de siamois être collés
264 par une partie du corps, et j'avais montré en prenant une élève comme ça et je m'étais
265 mise derrière elle parce qu'elle était ptite comme ça donc j'avais collé, ma poitrine, sur,
266 son dos tu vois, j'avais montré comme ça donc évidemment, tous, tous avaient compris
267 qu'il fallait faire comme ça j'avais dit n'importe quelle partie du corps mais ils avaient
268 pas pigé comme ils avaient vu la démonstration ils avaient fait comme ça, et euh, j'
269 regarde dans, dans la classe et pis, les gens s'étaient mis, **des filles ensemble, des garçons**
270 **ensemble** parce qu'il fallait se coller le dos, le dos sur le ventre de l'autre, pis y avait
271 Mehdi et Domi, qui étaient prêts à l'faire comme ça, pis je vois Mehdi qui regarde la

272 classe qui m'regarde qui m'fait : « ah, on est euh, un garçon et une fille » (rires) bon ben
273 j' dis : « et alors ça choque pas » bon ben, ils ont fait l'exercice si tu veux mais, ya eu , ya
274 eu un moment où il s'est posé la question, ya eu un moment ou il s'est dit : « est-ce que je
275 peux faire ceci avec une fille » ?

276 *Q9 Penses-tu que cette activité soit plus facile à enseigner si on est un homme une*
277 *femme, aucune différence ?*

CR → genre

278...Ben, (souffle) moi j'me dis que ça devrait pas poser de différence si la personne est
279 engagée euh, si elle en a déjà fait elle même quoi, un un mec qui a déjà, qui a déjà un une
280 petite expérience personnelle de la danse euh , ça doit pas poser de problèmes quoi
281 Est-ce que ça poserait plus de problème qu'avec une autre activité ?

282 Non je crois pas

283 *Nous on enseigne bien du rugby aussi*

284 Ouais c'est ça si si t'as aa, si t'as des contenus, fin, j'pense que le le critère c'est pas un
285 mec ou une fille le critère c'est, d'avoir déjà euh, d'avoir déjà vécu soi même je pense, en
286 tant que, en tant qu'acteur et en tant que e spectateur

287 *Q 10 penses-tu faire une différence dans ta manière d'aborder l'enseignement de cette*
288 *activité ?*

Cr →

289 Ouais, je suis sûre, fin on le verra en le voyant sur ce que, et en réécoutant ce que je dis
290 mais j'pense que e, j'parle pas de la même façon et, j'emploie sûrement pas le même
291 vocabulaire avec les garçons et avec les filles (rires), je sais hein, j'm'en rends compte
292 mais je e, je sais pas, c'est spontané quoi

293 *Pourquoi ?*

294 Je crois que, les les filles euh je je m'autorise davantage à aa, aa, je sais pas, à parler des
295 choses, à parler de sentiments, ou des choses peut-être un ptit peu plus euh, connotées
296 euh, entre guillemets, féminin et avec les garçons j'essaie de faire passer le truc euh
297 davantage euh, bon allez les mecs quoi euh, (rires), je sais pas

298 *Et dans une autre activité penses-tu que tu fais une différence de vocabulaire adressé aux*
299 *filles et aux garçons ou c'est simplement parce que c'est l'activité danse ?*

300 Moi je crois qu'il y a quand même une petite différence avec la danse, ouais, je pense,
301 ouais, je pense ouais, parce que je me vois en train de faire du u, du basket par exemple
302 avec les 6^e, je parle de la même façon aux filles et aux garçons je pense, et en danse
303 euh, je suis sûre que je parle pas pareil aux filles et aux garçons (rires), j'en suis sûre, je
304 suis sûre, oui oui oui, je, je m'entends, je m'entends le dire je pense

305 Q11 finalement attends-tu les mêmes réponses des filles et des garçons ?

Ev → Appréciation

306 Ne e, non euh, je suis, je suis vachement plus u, cool avec les garçons, ils ont euh,

307 honnêtement ils ont au moins in, 2 points in, 2 points de plus que les filles (rires

308 Parce qu'ils sont meilleurs ?

309 A qualité égale, parce que je suis plus tolérante avec eux, tiens, (rires)

310 Q12 prends-tu en compte dans l'évaluation les relations entre danseurs ?

311 Non

312 En 6^e non plus, ça ne fait partie des critères d'évaluation ?

313 Ben si j'ai euh, c'est euh, non c'est euh, c'est euh quand même, plus précis et plus

314 u plus technique quoi l'évaluation c'est plus en rapport euh si ils ont utilisé les

315 outils, ils ont utilisé comme il faut tout ça, quelque chose de plus lisible pour les

316 élèves quoi

317 Donc quelle dimension te semble-t-il incontournable à évaluer ?

318 Alors, avec eux, c'est euh, c'est le travail de groupe, il faut, il faut, comme ils font

319 leur évaluation en groupe, c'est aussi euh, c'est la cohésion dans le groupe qui est

320 euh qui est évaluée d'une certaine manière quoi

321 Donc c'est le point fondamental ?

322 Enfin, vu comment je leur ai présenté, oui, il faut que le groupe ait présenté euh un travail

323 euh cohérent et il faut que le groupe soit cohérent quoi, en 6^e pareil, dans mes fiches

324 d'évaluation par exemple il y a, dans mes fiches d'évaluation il y a a euh, c'est pas

325 terrible quand on fait une devant par exemple qui fait son cinéma et pis les autres derrière

326 qui maîtrisent pas, donc tu vois, euh le moins bien in, du point de vue chorégraphie c'est

327 un paquet sans organisation, une qui montre les autres qui essaient de suivre derrière, un

328 ptit peu eu, un ptit mieux mais quand même pas super terrible, une devant euh tu sais en

329 solo et les autres relativement ensemble qui font un truc plus facile derrière, les garçons

330 souvent ils sont dans ce dans ce registre là quoi, donc pour moi, j'essaye que j'essaye

331 que, la chorégraphie soit, relativement organisée euh, soit, tous ensemble avec des trucs

332 machins géométriques et, encore mieux avec euh avec euh, en rapport avec le style de la

333 musique

334 Q13 Donc peux-tu me donner la répartition des points à ces critères d'évaluation ?

335 Donc choré sur 4, donc euh après j'ai euh, alors j'ai mis, émotion ça les fait rigoler, ça

336 fait Ushuaia tu sais séquence émotion, donc euh, donc ou bien ils reproduisent, le

337 minimum ils reproduisent des motifs imposés hein je leur donne des motifs imposés ils

338 enlèvent euh, ils enlèvent une phrase ou deux et ils remettent autre chose, et puis euh euh

339 jusqu'à, **originalité** des formes corporelles, donc euh ça c'est surtout pour l'exécution si
340 ils parlent au voisin, remette les cheveux tout ça ils sont pas dans le truc euh, des formes
341 formelles euh et pis là on ne voit que, sourire **plaisir** amplitude et grand, après j'ai,
342 **rythme**, bon ça c'est important aussi, surtout en 3^e parce qu'on travaille quasiment que ça
343 donc euh très peu de rapport entre les motifs et la musique, départ un petit peu au
344 hasard euh départ correct souvent mais, décalage sur 7 temps ou 9 temps, euh départ
345 correct avec les accents à peu près où il faut et puis euh des accents un petit peu surprise tu
346 vois, **décalage mais é, volontaire**, et espace, donc euh un petit peu un petit bloqué même
347 niveau même direction et puis de plus en plus de, d'utilisation de l'espace
348 *Donc si on reprend chacun des critères quel est celui qui te paraît le plus important ?*
349 Celui-là (montre la fiche) la chorégraphie
350 *Q14 Comment facilites-tu le sens pour les élèves que tu donnes à ce critère, comment tu*
351 *leur fais comprendre que c'est important ?*
352 Ça ben ces fiches là ces fiches là euh ces fiches là elles sont euh je les, je les colle sur le
353 mur relativement tôt dans le cycle donc j'explique aux élèves comment ils seront évalués,
354 donc ce qui est important quoi, et donc à partir de là, à partir du moment où t'es venue
355 après ils ont travaillé en, de plus en plus euh, pour fabriquer leur choré si tu veux, donc
356 de plus en plus les groupes étaient relativement autonomes en ayant, en ayant ça comme
357 canevas quoi, en ayant ça comme euh point de repère
358 *Je te remercie pour ta collaboration.*

Tableau Entretien Enseignant C

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<p><u>Thèmes</u> : sur l'imaginaire en 6^e... thème du voyage (6, 191-193), travail sur l'énergie (6, 202), marcher comme ...synchroniser être ensemble (7, 239), être à l'écoute...se déplacer en regardant quelqu'un...regard... l'électricité...les siamois...les aimants (7, 242-246, 8, 260)</p> <p><u>Relations filles/garçons</u> : c'est pas complètement neutre (5, 130), des situations ...où les élèves se touchent...tu peux pas traiter...qu'en badminton (5, 132-135), outil corporel en 6^e ...aimer son partenaire (6, 197-198), changer de partenaire (8, 259), avec ma bonne 6^e ça posait pas de problèmes (8, 257) puis argumente le contraire (8, 260-275)</p> <p>Organisation des groupes : affinitaires (5, 178)</p> <p><u>La relation à la musique</u> : le rythme (6,182), un petit truc... pour faire de la danse (6, 184), une entrée facile (6, 185), en 3^e ...rythme...ils avaient besoin de stabilité (6, 195-196).</p>
Le style d'action
<p><u>Sensibilité</u> : imagination, poétique (7, 215-216),</p> <p><u>Communication</u> : des consignes...d'expression ...centrées sur le style de la musique (6, 189), des situations vachement dirigées en 6^e (6, 200), je parle pas de la même façon et j'emploie sûrement pas le même vocabulaire avec les garçons et avec les filles (10, 290-291)</p> <p><u>Motricité</u> : organisée autour de l'idée de plaisir (1, 24, 33, 91) des petits enchaînements, des petits trucs...plaisir...(1, 25-27), points d'investissement physique que dans d'autres activités (4, 116-118)</p>
Curriculum possible
<p><u>Formation initiale et continue</u> : Staps (1, 7-8), club loisir (1, 15-17), les spectacles Maguy Marin, ballets du Nord (1, 40), Maryse Delente (1,59 ; 2, 80), Balanchine, la compagnie Rosas (1, 56-57), stage de secteur (7, 223-224, 235)</p> <p><u>Entourage</u> : familial (1,41)</p> <p><u>Projets</u> : EPS (1,46)</p> <p><u>Internet, revue eps</u> : internet (7, 218), surtout en danse...trop formel (7, 219-220),</p>
Curriculum prescrit
<p>Les programmes, je les ai lus il y a très longtemps (7, 208), la belle fiche ... pour que ce soit un peu conforme aux IO...c'est normal (7, 210-211), tu prends de la liberté...rythme (7, 213),</p>
LES CROYANCES
Les fondamentaux de l'activité
<p><u>Relation à la musique</u> : très important, surtout en 3^e</p>

Relation/partenaires : les bonnes classes ...civilisés... ont déjà une culture citoyenne...une retenue vis à vis de l'autre, ...tolérant (5, 143-147), réticence des élèves (5, 154), pour les gamins, ça se fait pas...de faire des choses en contact (5, 155-158), on évite... les contacts en 3^e (5, 170),

Rôles : mise en valeur des filles, les rôles des garçons sont secondaires

Les valeurs

Coéducation : coopération, retour sur soi, regarder ce qu'on fait... pour soi avec les autres (3, 90),

Mixité : fortement conseillé (4, 94), 3h/ semaine en classe démixée c'était pas une honte (4, 97-98), ils sont déjà en mixité toute l'année (4, 108-109)

Rôles distribués : on essaye de contourner (4, 100), les groupes...ciblés... c'est volontaire (4, 104-105), situations de connivence avec les filles, d'intimité (4, 119), un garçon dans chaque groupe et les filles le prennent en charge (4, 125), différences filles-garçons (10, 289), je m'autorise davantage à parler de choses ...connotées « féminin » et avec les garçons... « allez les mecs quoi », il y a une petite différence avec la danse (10, 300, 303-304)

Genre : être engagée...un mec qui a déjà une petite expérience personnelle ça doit pas poser de problèmes (9, 278-280), avoir des contenus (9, 284), avoir vécu en tant qu'acteur et spectateur (9, 284-285)

Évaluation

Égalité filles-garçons : je suis vachement plus cool avec les garçons (11, 306)

Modalités : ils ont au moins 2 points de plus que les filles (11, 306), parce que je suis plus tolérante avec eux (11, 309), les relations partenaires est un critère d'évaluation en 6^e pas en 3^e (12, 311, 313), c'est plus précis et plus technique... plus lisible en 6^e, le travail de groupe en 3^e, la cohésion (12, 318-319, 323), relativement organisée (11, 331) et encore mieux en rapport au style de la musique (11, 332-333), émotion (13, 335), originalité des formes corporelles (13, 339), rythme (13, 342)

Entretien Enseignant D

2 *Q1 Comment s'est constituée et enrichie ton expérience de l'enseignement de la danse ?*

3 Comment j'ai démarré au départ, la première fois que j'ai enseigné en **interdisciplinarité**

4 **avec** professeurs de musique, euh professeurs de français pour le théâtre etéé donc

5 professeur d'eps pour ce qui était la partie euh chorégraphie donc il y avait un thème très

6 précis avec une **comédie musicale** qui avait été déjà écrite pour la première, et euh il fallait

7 euh créer des chorégraphies euh qui correspondaient à à l'attente de, la personne qui

8 organisait la **comédie musicale** donc qui s'insérait entre des champs du théâtre et euh, t de la

9 danse, euh j'ai choisi de commencer de cette façon là parce que j'avais déjà fait un premier

10 une première **tentative** euh la pre-mière année où je suis arrivée ici avec de la **danse** telle

11 que je l'avais vécu en Staps plutôt style contemporain, et un groupe de 3^e, mais comme

12 je suis entrée de but en blanc dans l'activité avec des personnes qui n'avaient pas d', qui

13 n'avaient aucun vécu en danse ni en expression corporelle, ça n'est, c'est pas du tout

14 passé, donc je suis restée sur cet **échec** et on va dire euh, l'année suivante, deux ans plu

15 tard, j'ai préféré euh me remettre dans l'activité **par**, euh l'intermédiaire d'une **comédie**

16 **musicale** avec euh création d'un spectacle qui avait été présenté ici sur la ville de D euh,

17 tant au collège qu'au primaire à un public euh, ouvert, dans une salle de spectacle de D

18 *Quand tu dis échec c'était par rapport à un niveau de classe particulier ?*

19 C'était une classe de 3^e, filles, euh, et j'ai pas réussi à les **faire adhérer**

20 *ça vient du contenu ou peut-être le fait qu'être entre filles ?*

21 Ben je pense que, **le contenu** ne correspondait pas à ce type d'élèves je pense que j'avais

22 du rester trop sur du contemporain avec ce que j'avais vécu uu euh, en Staps les souvenirs

23 que j'en avais et euh je pense aussi que comme je le proposais directement en 3^e il y avait

24 eu euh, aucun cycle précédent et éé, et il y a eu cette, **peur en fait de la salle de danse des**

25 **miroirs** qu'elles n'avaient jamais euh elles n'étaient jamais pénétré dans la salle

26 *Tu dis que cette classe là n'avait jamais vécu de cycle danse et dans l'établissement la*

27 *danse était programmée ?*

28 Non, il n'y avait pas danse avant, ni expression corporelle enfin in

29 *ni de sensibilisation*

30 Non

31 *Donc ça fait combien de temps que tu proposes la danse ?*

32 Oh ça doit faire euh 6,7 ans que je le propose aux 6^e, et aux 3^e maintenant, mais

33 ya a, on va dire ans j'ai commencé par des èmes avec **ce fameux échec** entre temps j'ai

34 fait 3 ans de comédie musicale, une comédie musicale imposée la 1^{ère} année puis ensuite ça
35 été la création complète de la comédie musicale, donc, 3, 3 années consécutives euh et j'ai
36 commencer je pense **danse** en tant que danse, il y a 6 ou 7 ans à peu près

37 *Donc en fait tu proposes la danse aux 6^e et aux 3^e que tu as ?*

38 Oui

39 *Donc ça fait combien de cycles par an ?*

40 ça doit faire 2 cycles par an, 1 cycle de 6^e, 1 cycle de 3^e, en général j'ai deux 6^e

41 maxi donc les années ou j'ai deux 6^e je fais 2 cycles mais trois 6^e non, donc ça

42 doit faire, je sais pas entre 8 et 10 cycles, minimum

43 *On va revenir sur la formation si tu veux bien, donc la formation initiale en Staps ?*

44 Oui, j'ai pas une formation de danseuse mais je suis passée par les Staps de Toulouse où

45 nous avons eu en parallèle une formation **jazz et une formation contemporain**, euh, c'était

46 un vécu de Deug je sais plus à l'époque, 16 h sur un semestre euh je sais plus combien ça

47 représentait en volume horaire, en 1^{ère} année et 2^{ème} année, puisqu'après il fallait euh,

48 prendre en option pour poursuivre, euh voilà

49 *En option tu as fait des formations danse complémentaires ?*

50 Non, j'ai pas fait danse, j'avais fait oral gym et oral euh, ... tennis

51 *Ta formation s'est enrichie par quelles expériences ?*

52 Pour l'instant

53 *Tu m'avais parlé d'E*

54 Oui, (souffle) par les recherches que j'ai pu faire à côté euh quand je me suis **lanç**ée sur la

55 danse euh, j'ai voulu me constituer un dossier parce que c'est vrai que e je, n'avais pas

56 forcément de, de, ... de vécu là-dessus, dans l'enseignement, donc euh **j'ai lu**, plusieurs

57 articles j'ai essayé de voir ce qui se faisait euh, dans **d'autres établissements** et puis après

58 **je me suis, lanc**ée

59 *Quand tu dis article, tu te souviens de l'origine, c'est plutôt les revues professionnelles*

60 *eps ?*

61 Ben c'est tout ce que j'ai utilisé ici, (feuilleter les documents) contrepied, eps, j'ai du lire

62 euh, ... **Coltice je vois** (), euh **ici, Delga, euh les programmes bien sûr les textes officiels**

63 **j'avais regardé un petit peu dans l'histoire comment ça avait évolué, euh, Bezombes**

64 *Quand tu dis l'histoire, des textes officiels ?*

65 Oui, des textes officiels, **Chopin**, là je vois un article de la revue eps, euh **ici c'était dans,**

66 contrepied, revue contrepied, **Bonnery** danse et eps méthodologie et didactique fin, c'est

67 ouvert, c'est dans plusieurs champs

68 *L'entourage professionnel ou personnel est-il une source supplémentaire pour t'aider*

69 dans la construction de tes contenu, un chorégraphe t'as peut-être marqué, un collègue,
70 des spectacles

71 J'ai, pas, vu assez de spectacles pour que, un chorégraphe m'ait marqué par contre euh, oui

72 euh euh pour les èmes je me suis inspirée un ptit peu de ce qu'avait produit Etienne

73 (Enseignant A) euh,... ça m'a aa, inspiré dans les, dans les différents rôles que pouvaient

74 avoir euh l'élève en danse qu'il soit danseur qu'il soit chorégraphe qu'il produise qu'il

75 danse ou qu'il regarde, danseur chorégraphe ou public, donc j'essaye de les inciter à, 1

76 danser, 2 produire, inventer et 3 regarder

77 Q2 Penses-tu que la connaissance du monde de la danse extra-scolaire soit nécessaire ou

78 non pour enseigner la danse ?

79...je pense qu'elle, serait préférable mais (rires) moi j'l'ai pas,.. j'l'ai pas eu, ce que j'pense

80, c'est que ee, bon nombre de profs, même moi au départ on hésite à se lancer dans la danse

81 parce que c'est un ptit peu ee un milieu inconnu on a pas forcément, vécu la danse comme

82 on aurait vécu euh les on va dire les activités fondamentales traditionnellement enseignées,

83 euh, mais c'est à tort, j'pense pas quee il faille euh être un grand danseur pour pouvoir euh,

84 enseigner un, la danse, donc euh, comme dans tous les sports euh, oui euh ça permet de

85 s'améliorer et puis, on peut se lancer sans pour autant en, avoir ans de pratique derrière

86 donc c'est pas nécessaire mais c'est préférable comme tous les autres sports j'pense

87 Comme toutes les autres activités, c'est pas particulier à la danse ?

88 Non

89 Q3Tu as décidé de programmer la danse donc quelles valeurs entends-tu chez les élèves

90 en programmant la danse ?

91 La danse, fin, les activités artistiques font partie de la programmation en 6^e après, selon

92 euh, le vécu et, et le choix du prof euh selon qu'il soit à l'aise ou pas on va dire euh, il va

93 utiliser la danse ou pas, il va utiliser soit la danse, soit le mime, soit on va dire acrosport en

94 jouant sur le pôle esthétique, c'est ce qui se fait ici, euh ee, il y a Julien, un, un professeur

95 qui est là pour l'année qui enseigne aussi la danse en 6^e, euh mais pour les autres c'est

96 vrai qu'ils n'ont pas franchi le pas pour l'instant, euh ee pourquoi j'ai choisi la danse

97 Quelles valeurs tu entends développer en fait ?

98 Le côté création, le côté euh, ...euh ar-tis- tique dans, ben, la création euh y a, je

99 n'utilise pas de chorégraphie imposée donc avec les é, les exigences les consignes que je

100 leur donne c'est à eux à produire quelque chose, euh au niveau des valeurs c'est un ptit

101 peu ce que j'utilise dans d'autres sports c'est le travail en groupe, euh, et l'acceptation du

102 regard d'autrui

103 Penses-tu que l'on peut développer des choses particulières dans cette activité grâce à la
104 mixité ?

105... La communication, euh mum, ...la prise d'initiative et éé, qu'est-ce qu'on peut
106 développer par la mixité en danse ?

107 Oui ...

108 Ben beaucoup de choses comme dans le reste des activités je pense, sauf que là ils sont
109 on en confrontation on va dire, directe au niveau du regard de l'autre étant donné qu'ils
110 travaillent par petit groupe ou ou même devant la classe entière, euh ils ont un regard
111 aussi bien masculin que féminin ils produisent ensemble, euh, selon les groupes euh le,
112 on va dire le leader, celui qui va produire le plus celui qui va donner, euh le plus d'idées
113 au reste du groupe n'est pas forcément une fille on s'aperçoit que, il y a aussi des, des
114 garçons qui ii, qui arrivent à, à donner leur opinion et qui adhèrent aussi bien que les
115 filles dans l'activité,...donc je pense que ce sont essentiellement des valeurs e, sociales

116 Tu as parlé de la spécificité de l'activité qui est le regard de l'autre, en gym aussi, on
117 passe devant les autres, penses-tu que les valeurs soient les mêmes ?

118 euh la gym est une activité plus fermée que la danse, la gym est une activité ou euh, ben
119 les gestes en quelque sorte vont être pré, préétablis, donnés, donc c'est, un regard de
120 l'autre mais quelque peu protégé par l'agrès, ils n'ont pas, euh la même euh, sensation
121 quand ils passent en gym que quand ils passent en danse parce quand ils passent en gym
122 ils ont toujours, ou un tapis, qui semble les protéger ou alors une barre ou une poutre,
123 donc ils n'ont pas cette impression d'être regardés, euh véritablement seuls, sans parler
124 qu'ils soient complètement seuls parce qu'ils sont toujours en groupe, mais ya pas, le
125 regard est un petit moins, direct, si je voulais euh, les classer

126 Pourtant on fait parfois des enchaînements au sol donc seuls ?

127 Oui, ils font les enchaînements seuls, ils sont seuls mais euh, pas complètement, comme
128 en danse

129 Que veux-tu dire ?

130 il y a le matériel qu'il n'y a pas en danse, donc ils, je pense qu'en gym euh, et puis ils ont
131 toujours une parade à côté, ils ont pas l'impression de passer seuls seuls comme ils
132 pourraient passer seuls en danse s'ils sont tout seuls face à un public, j' utilise pas euh, le,
133 le passage individuel en danse, je trouve qu'en collectif euh ça suffit à leur niveau
134 euh...je pense que c'est différent, entre la gym et la danse, à ce niveau là... au départ en
135 danse, s'ils arrivent à provoquer une émotion ils vont se moquer plus facilement qu'en
136 gym, et petit à petit ils vont apprendre, à ne plus euh, se moquer, ou à rire si

137 effectivement c'est comique, mais à réagir en fonction de l'émotion et pas seulement, en
138 fonction de, on va dire de, du geste qui serait un **ptit peu original**

139 *Quand tu dis émotion, tout à l'heure tu as dit que finalement la danse en mixité c'était*
140 *comme n'importe quelle activité les valeurs sont les mêmes et finalement tu dis émotion*
141 *penses-tu que pour une autre activité on obtienne aussi des émotions*

142 Il y aurait des émotions en danse et qu'il n'y aurait pas dans les autres activités ?

143 *Oui, par exemple*

144 Euh, ben in, **oui** parce que ils produisent une chorégraphie euh, qui doit, qui sera **vue** et
145 qui est vue tout au long du cycle par un **public**, que, en l'occurrence là pour euh ce type
146 de classe ils doivent passer sur euh, je sais pas si t'as a, saisi planètes avec euh types de
147 musique différente donc, euh, selon le type de la planète ils ont à faire, un mouvement en
148 particulier pour, **qu'on reconnaisse qu'ils** soient bien sur la, sur cette planète là, donc
149 c'est qu'il y a quelque chose à faire passer c'est pas de grandes grandes émotions mais
150 c'est un, ils doivent arriver à, ce que le public reconnaisse sur quelle planète ils sont, en
151 général en fin de cycle j'invite une autre, classe à venir qui n'est pas forcément au
152 courant de ce qu'ils ont travaillé, et qui doivent un petit peu reconnaître, les chorégraphies

153 *Q4 Programmer la danse en mixité te paraît-il nécessaire ou sans importance ? Qu'est-ce*
154 *ça apporte aux élèves ?*

155 En 3^e comme euh, pour l'instant on l'propose sous former de menu dans le menu que j
156 propose où il y à **danse**, à l'intérieur ce sont essentiellement des, filles qui choisissent ça
157 j'ai eu qu'une année où j'ai eu un groupe avec 2 garçons mais euh ça été exceptionnel
158 donc le fait de **l'imposer en 6^e** déjà au niveau euh, **adhésion** dans l'activité il n'y a pas
159 de, il n'y pas **de problème, il n'y a pas de réticences**, et c'est vrai qu'en tant que non
160 spécialiste là on se sent **plus à l'aise dans les petites classes mixtes** que, s'il fallait
161 l'enseigner euh peut-être en 3^e bon, mixte également

162 *Justement ici la danse est programmée en 6^e et en 3^e donc pourquoi pas en 5^e et en*
163 *4^e*

164 Je l'ai fait en 5^e cette année je l'ai essayé sur un groupe sur un cycle d'une heure ça a
165 bien marché aussi mais c'est vrai qu'après j'ai pas, j'ai pas testé

166 *En fait tu as dit qu'en 6^e c'était rassurant avec des petites classes et en 3^e c'est*
167 *démixé de fait peut-être c'est rassurant aussi finalement ?*

168 Oui c'est pour ça c'est rassurant mum

169 *Ben oui mais on fait bien toutes les autres activités en mixité*

170 ...c'est ptêtre un **ptit peu plus dur de gérer la mixité dans en la danse** que dans d'autres
171 activités à cause de e l'entrée dans la **l'adolescence où les écarts entre filles et garçons** se

172 creusent, où les relations entre filles et garçons sont peut-être un petit peu plus difficiles en
173 4^e 3^e que en 6^e 5^e, y va pu y avoir cette **spontanéité** qu'il y a en 6^e, et 5^e

174 *Tu dis, les écarts se creusent, est-ce vrai en danse ?*

175 Je sais pas j'ai pas testé je le vois dans les autres activités mais en danse j'ai pas testé, en

176 5^e non puisque je l'ai fait cette année 4^e euh euh ça fait 6 ans que j'en ai pas eues et

177 depuis que, 6 ou 7 ans, depuis que j'ai 3 heures en moins j'ai pas eu de 4^e je ne sais pas

178 pourquoi, ça c'est tombé comme ça donc euh, après je retrouve j'ai 6^e 5^e souvent, et

179 ou 4^e segpa et je retrouve après les élèves en 3^e donc j'ai pas pu, j'ai ptête pas assez

180 de recul pour pouvoir tester, et é on est en train de sortir de ce e, de e, du fait de démixer

181 les classes sur 2, 3 ans on va complètement en sortir donc après, on, on est en train aussi

182 de revenir aussi sur **les menus** à cause de ces groupes qui restent **filles**, et é je pense que

183 d'ici 3, 4 ans on, j'aurai pu un peu plus, tester

184 *Dans le menu où il y a danse, quelles sont les autres activités ?*

185 Il y a **danse, lutte, gym et puis euh athlétisme**

186 *Oui donc ça pourrait attirer les garçons quand même*

187 Oui, oui oui ben on a fait exprès de e, de un petit peu équilibrer les menus

188 *Et même comme ça, ça reste démixé, tu parles de la lutte, faites-vous lutte en mixité en*

189 5^e 4^e...

190 Oui

191 *Donc là vous imposez l'activité, en 4^e ils choisissent ?*

192 Non, c'est imposé c'est en 3^e qu'ils choisissent soit ils vont le refaire soit ils vont pas le

193 refaire

194 C'est marrant parce que 6^e et 5^e il y a de la lutte

195 ou de la boxe, ça dépend des, un sport de combat mum mum

196 *Oui mais alors au niveau des contacts en mixité ça pose des problèmes ou pas ?*

197 On arrive moins à travailler euh le corps à corps mi euh avec le sexe opposé en 5^e, 4^e

198 que en 6^e

199 *A cause de ?*

200 A cause de, du rapport à l'autre et l'entrée dans l'adolescence

201 *C'est pas la danse qui crée ces blocages ?*

202 Non j pense pas **c'est le rapport à l'autre et l'entrée dans le l'adolescence qui, qui est un**

203 **ptit plus délicat à gérer en fait, alors on a, on a plutôt tendance à contourner** le problème

204 en supprimant euh la programmation à ce moment là, il faut chercher à savoir pourquoi

205 (rires)

206 Ben oui parce que dans la plupart des établissements que j'ai vus ça se passe comme ça
207 mais uniquement pour la danse, pour la lutte il n'y a pas de problèmes en mixité mais dès
208 que l'on aborde la danse, ça disparaît des programmations

209 Disons que, disons que on arrive à gérer les problèmes autrement puisque on, je pense
210 qu'en lutte les enseignants ont tendance à, euh, après au fur et à mesure que les élèves
211 grandissent à faire en fait des **groupes démixés dans la classe** alors qu'en danse si on
212 faisait ça, euh ça serait, 2 cours, **complètement différents** si on utilisait pas la mixité en
213 ayant une classe **mixte**, euh, je sais pas si j'arrive à me faire comprendre c'est pas pareil
214 Si mais tu dis la mixité existe mais on sépare quand même les filles des garçons

215 Quand on arrive quand on utilise les **groupes de niveau** il y a forcément un moment
216 donné où il y va y avoir très peu de filles, notamment en sports co hein on le voit dans les
217 groupes, forts, que dans les groupes faibles donc euh est-ce que la mixité est, est, aussi
218 présente que dans un, cycle de danse en 6^e je ne sais pas, quelque soit l'activité ...**et**
219 pourtant on essaie d'y d'y venir, ou d'y revenir

220 C'est pas évident en fait parce que comme tu disais dans certaines activités on démixe de
221 fait par exemple en sport co le fait de faire des groupes de niveau

222 On peut utiliser des, très bien des, ça dépend du le choix qu'on fait mais un moment
223 donné y il va falloir passer par euh, je pense le démixage vu les différences de niveaux
224 qu'il y a et notamment dans les **sports co et sports de combat** c'est un peu la même chose,
225 sport de combat c'est, il y a aussi le rapport au corps qui, pose problème à, à une certaine
226 période de l'adolescence quand les filles commencent à change reuh, elles n'aiment pas à
227 aller en contact direct avec des garçons

228 Donc tu penses que c'est le contact qui pose problème ?

229 Oui, oui, le contact pour le combat, les différences de niveau pour les sports co

230 Ben oui mais en danse penses-tu que les groupes soient vraiment mixtes ?

231 ...En 6^e là dans la séance que je propose ?

232 Oui ou une autre

233 Ben ils sont mixtes ben oui ils ont toujours été mixtes même dans toutes les activités
234 donc euh, ...oui... **après est-ce qu'ils travaillent, pareil**, je sais pas j'ai pas tout étudié
235 (rires) j'ai pas étudié tous les comportements

236 Q5 Penses-tu qu'il y ait des ressemblances ou des différences dans la manière de
237 conduire cette activité en mixité par rapport à d'autres activités ?

238 Oui, moi je pense qu'i, c'est re-ssem-blant avec les autres activités, au même âge de la
239 vie on va dire et après l'écart se creuse et peut-être que au lycée on retrouve cette

240 spontanément je ne sais pas comment ça marche au lycée, non, elle s'écarte et après elle se
241 retrouve plus du tout, euh le fait que dans les petites classes on va dire 6^e 5^e la, mixité
242 ne se pose pas de difficulté, euh, elle pose pas de difficulté en danse elle pose pas de
243 difficulté dans les autres activités et ensuite, je pense que c'est l'âge
244 *Oui mais est-ce que toi tu penses faire une différence parce que c'est de la danse ? ...*
245 par rapport à si j'avais eu cette classe démixée... je sais pas parce que j'ai jamais eu
246 démixée
247 *Par rapport à une autre activité, par exemple en basket ou en athlétisme te comportes tu*
248 *de la même manière avec une classe mixte*
249 Non je ne me suis pas posée la question, j'ai pas fait de différence avec la danse d'autant
250 plus que la danse c'est arrivé en, fin d'année aussi
251 *Le rapport filles-garçons est-il différent dans cette activité et comment se fait*
252 *l'organisation des groupes ?*
253 euh le rapport filles-garçons n'est pas différent, puisqu'on l'a utilisé tout le temps
254 l'organisation des groupes ils ont su euh, dès la première séance qu'il fallait être 3
255 garçons 2 filles ou 2 filles euh 3 garçons ou euh 2 garçons 3 filles enfin, équilibrés, euh
256 les groupes se sont très, rapidement mis en place, ils ont vite perçus aussi que l'évaluation
257 serait collective donc euh ils n'avaient pas intérêt à modifier les groupes de séance en
258 séance, puisque la production était euh, et la note serait commune, euh ce qui fait que j'ai
259 pas de changement de groupe sauf si vraiment il y a beaucoup de, d'absents dans un
260 même groupe auquel cas je vais modé moduler ce jour là mais sinon, ils n'ont pas à, à
261 changer, à changer de groupe
262 *Et en 5^e, tu fais pareil tu imposes la mixité dans les groupes ?*
263 Oui
264 *Il n'y avait pas eu de refus ?*
265 Non, il n'y avait pas eu de refus en 5^e
266 *Parce que tout à l'heure on parlait du refus du à l'adolescence, finalement il n'y en a pas*
267 Non, pas en 5^e après je sais pas
268 *Enfin en tout cas pas avec cette classe là*
269 Non
270 *Q6 Quelles sont selon toi les dimensions prioritaires à développer, quels contenus*
271 Ce que j'ai travaillé avec eux, je sais pas si c'est le plus important
272 *Ce qui paraît important pour toi*
273 Euh c'est la, la production d'une euh chorégraphie collective, euh, en utilisant un

274 milieu ee en utili, en, en se collant en fait sur le milieu **sonore** qui est imposé qui passe du
275 lent au rapide, euh cette production doit être faite dans un **espace** délimité, ...l'utilisation
276 de l'espace doit être **maximale** et euh si possible **les élèves** doivent avoir **des rôles**
277 **parfois différents** à l'intérieur de la production, c'est ce vers quoi je veux tendre avec eux
278 *Qu'entends-tu par rôle ?*
279 Euh ça veut dire que tous les **élèves** ne vont pas forcément faire le même mouvement à,
280 au même moment euh, mais il peut y avoir des décalages soit dans le temps soit,
281 carrément un élève qui fait quelque chose de différent
282 *Est-ce que tu aborderais par exemple les portés ou une initiation aux portés dans les*
283 *groupes mixtes*
284 ...
285 *Est-ce que ça pourrait être un thème de séance ?*
286 Oui pourquoi pas
287 *Avec des 6^e, des 5^e ?*
288 Oui
289 *Tu viens de me parler des rôles, sur quels rôles on pourrait jouer pour que il y ait*
290 *vraiment rencontre entre garçons et filles*
291 entre les porteurs et puis en quelque sorte les voltigeurs ? (rires)
292 *Oui*
293 ...ben obliger à ce que les , fin **obliger**, ...euh à ce que entre le porteur et le vo le porté on
294 va dire, le sexe soit différent, pour qu'il y ait obligation de,...
295 *Je te pose cette question parce que tu m'as parlé de rôles, qu'entends-tu par rôle dans un*
296 *exemple comme ça les portés*
297...
298 *Dirais-tu aux garçons de porter les filles par exemple ?*
299 **Non ça va être fonction des gabarits** euh j'ai des j'ai des filles qui sont nettement plus
300 grandes que des garçons donc elles pourraient très bien faire porteurs et les garçons
301 voltigeurs dans un cas comme ça, euh, je j'ai utilisé le terme de **rôle et de sous-rôle** euh
302 surtout pour euh leur, faire, m, comprendre que, il faut pas forcément qu'ils fassent tous
303 la même chose au même moment, qu'ils peuvent très bien se séparer soit en soit euh,
304 isolé un élève, pour euh justement que la création soit un ptit peu plus euh, **enrichie**
305 *Q7 Sur quoi t'appuies-tu pour développer ces contenus les programmes les lectures ?*
306 Euh les **programmes** oui, les lectures euh, au niveau des, des plus grands rôles dans la

307 séance du danseur du chorégraphe et du public je joue surtout sur ces 3 choses euh, bien
308 sûr les programmes puisque ee je suis essentiellement, j'ai pas tout conservé mais, sur le
309 niveau 6^e, par rapport aux compétences qui sont demandées je suis surtout là-dessus
310 (montre sa documentation) « **construire un scénario à plusieurs dans un espace**
311 **déterminé** », et on va dire « **exploiter ses possibilités expressives** » euh, surtout dans le
312 rapport avec la **musique**, et à l'**espace**, on va dire, un ptit peu au **temps** puisqu'on va avoir
313 des mouvements saccadés sur une planète rapide comme la planète électrique, euh,
314 ensuite je sais pas si je transforme « la motricité usuelle en, pour exprimer **la**
315 **sensibilité** », je ne sais pas si j'arrive à ce niveau là, mais, par rapport aux compétences
316 surtout celle-ci et celle-là en rapport avec, le temps la musique et l'espace, l'énergie **je ne**
317 **pense pas y être**

318 *As-tu l'habitude de travailler par thème à chacune des séances ?*

319 Non parce que je, je fais plutôt une planète par séance et puis j'essaie de d'agrandir
320 l'enchaînement pour qu'à la fin ils aient les planètes donc en fait je vais plutôt travailler
321 sur un, type de musique

322 *Oui mais les planètes ça induit un type de mouvement, une énergie dans le mouvement*

323 Oui...donc euh non, j'ai pas l'impression de les séparer de me dire aujourd'hui je vais
324 faire que d' l'énergie ou que du temps ou que de l'espace j'ai l'impression plutôt de, de
325 partir un ptit peu de, de ce qu'ils font et d'essayer de modifier pour en arriver à ce que
326 j'aimerais qu'ils soient à la fin du cycle, mais je sépare pas, non

327 *Q8 Penses-tu faciliter la rencontre entre partenaires de genre différent filles-garçons
328 par quels contenus ?*

329... je ne me suis pas posée la question, de les faciliter ?

330 *Oui, penses-tu qu'il pourrait y avoir un contenu spécifique ?*

331 Ben si on prend l'exemple que j'ai utilisé la dernière fois euh en mettant les attitudes sur
332 la planète euh c'était électrique je suis revenue dessus parce que je trouvais qu'ils
333 n'avaient pas, eu suffisamment de contenu là-dessus, euh oui à un moment donné j'ai
334 utilisé les statues où ils modelaient et j'ai fait **un ptit peu exprès mais** euh j'ai pas assez
335 insisté sur le fait de, qu'un garçon se mette avec une fille donc ils se sont mis
336 spontanément en, dans avec quelqu'un du même sexe

337 *Mais on pourrait le faire*

338 Oui, je pourrais très bien reprendre ça la fois suivante en disant en euh, un garçon se met
339 avec une fille euh puisqu'ils l'ont déjà testé une fois, donc euh, non **je me pose pas la**
340 question pour l'instant, en fait

341 *Q9 Penses-tu que cette activité soit plus facile à enseigner si on est un homme, une*

342 *femme, aucune différence ?*

343 J' pense que ça n' a pas de différence....

344 *Et par rapport à une autre activité*

345 Non, non

346 *Alors qu' est-ce qui ferait que, même si je ne veux pas caricaturer*

347 Pourquoi les hommes ne veulent pas s' y mettre

348 *Ici c' est ce qui se passe ?*

349 Ben là euh, cette année il y a, un homme et une femme qui font mais c' est vrai que, euh,

350 j' ai, pour l' instant du mal à a, à inviter mes collègues à, à tester quoi

351 *Tes collègues euh*

352 Hommes, hommes et femmes en fait parce que ma collègue femme ne s' est pas encore

353 **lançée dans la danse** danse non plus et pourtant elle fait euh, elle a fait longtemps **aérobic**

354 en unss donc c' est pas un problème de e, c' est pas a, elle a l' habitude de pratiquer dans

355 cette **salle là**

356 *Mais qu' est-ce qui peut bien bloquer alors moi j' arrive pas à comprendre*

357 ben elle s' imagine que il faut euh, beaucoup **d' imagination**, je pense, pour faire un

358 cycle de

359 *Et peut-être aussi beaucoup de technique*

360 Et peut-être, alors que e, ben sans en forcément avoir de la technique technique euh, on

361 peut y arriver

362 *Donc d' abord ce qui bloque c' est l' imagination, il faut avoir beaucoup d' imagination*

363 Oui, oui, je pense qu' ils s' imaginent euh, quand j' en discute avec les collègues euh, ben

364 j' en ai discuté avec Marianne il n' y a pas longtemps et elle me dit euh : « moi j' ai pas

365 d' idées pour, je sais pas comment t' as fait pour inventer une chorégraphie en comédie

366 musicale ou je sais pas comment tu fais pour inventer des trucs en danse, et bien souvent

367 c' est pas moi qui les invente c' est eux, d' ailleurs

368 *Oui mais bon c' est vrai qu' il faut avoir un regard particulier*

369 Mum, Il faut les, les conduire mais après euh tout ce qui est création à part le vocabulaire

370 technique que j' impose comme euh saut ou tour passage au sol et pourquoi pas on

371 pourrait rajouter **porter si je veux insister un peu plus sur la mixité**, qu' on retrouve aussi

372 bien en **gymnastique qui peuvent être utilisés en danse**, euh, au niveau technique je leur

373 donne, technique pure de la danse euh, je leur donne pas de contenu, mais après au niveau

374 euh, **formation** et, je vais leur apporter des, des exigences on va dire, de séance en séance

375 qui va les amener à améliorer leur production à plusieurs, **pour que**, il y ait un **minimum**

376 **d' essence de la danse**

377 *Finally on revient à la question de la formation initiale il y a peut-être un peu moins*
378 *de formation en danse que dans d'autres activités*
379 Oui, oui, parce que e, la stagiaire qui est arrivée cette année et qui sort de Va, comme elle
380 sortirait j' pense de n'importe où maintenant la danse fait partie des Staps, elle **s'est lancée**
381 **en** danse aussi donc en fait on est deux femmes cette année, deux femmes un homme
382 pour euh, et elle l'a fait en 6^e et, dès sa première année elle s'est lancée quoi,
383 *Et ton collègue homme*
384 Il a fait de la danse aussi
385 *Sans être spécialiste*
386 Non, non
387 *Donc tu m'as dit, il n'y a pas de différences homme-femme c'est pas l'activité qui bloque*
388 Pas en 6^e 5^e, peut-être après, mais c'est, c'est plus par les différences qu'il va y avoir
389 au niveau de l'adolescence même au niveau morphologie les filles vont pousser très très
390 vite, euh dès la fin de 5^e on voit une différence de taille, puis ensuite les garçons ça va
391 être fin de 4^e fin de 3^e, (grande inspiration), qui est un petit plus **difficile** à gérer alors
392 qu'en 6^e mum, **bon ils se ressemblent**, à part euh, quelques grands gabarits chez les
393 filles,
394 *Tu dis il n'y a pas de différence d'être un homme ou une femme pour enseigner la danse*
395 *mais es tu en train de me dire que plus l'âge des élèves avance il y aurait une part de*
396 *résistance chez les hommes pour enseigner la danse, ou j'ai mal compris*
397 ...Par exemple mon collègue fait danse en 6^e et il m'a dit qu'il ne le ferait pas en 3^e
398 Et alors pourquoi ?
399 *Et pourtant il enseigne bien en mixité dans d'autres activités en 3^e*
400 Mum, ...il doit y avoir une raison (rires) pourquoi ben il faudrait lui demander carrément
401 Ou **même moi est-ce que je l'enseignerais dans une classe euh, non j' pense pas, si j'avais**
402 **une classe mixte en 3^e est-ce que je ferai danse, ... de but en blanc je pense pas, ... parce**
403 que pour l'instant j'ai toujours eu des, des démixées en 3^e, donc euh si l'année prochaine
404 je me retrouve avec une classe mixte je pense pas que je proposerai danse
405 *C'est curieux*
406 Parce que je pense qu'il va falloir euh, ben **déjà que je gère la mixité dans les autres,**
407 **disciplines** que je vois comment ça se passe, que j' vois si ça fonctionne et que ça
408 fonctionne mais bon si on a l'habitude comme ça il n'y a pas de raison, pour ensuite me
409 lancer dans la danse
410 *Ah bon ! ça répond à un souci d'assurer une certaine sécurité pour se lancer dans la*
411 *danse*

412 Je pense, ... **quand on est pas danseur**, après quand on est danseur je sais pas... mais
413 c'est pareil dans toutes les activités en fait, parce qu'une activité euh comme le volley
414 euh, en mixité, ça va me poser beaucoup de problèmes aussi, parce que comment je vais
415 utiliser la mixité en volley en 3^e, je ne sais pas si je vais euh l'exploiter euh, au sens
416 propre du terme hein, donc c'est pas qu'en danse,
417 Donc pour en revenir à ton collègue, il ose se lancer dans les petites classes...
418 Moi je pense que c'est, la spontanéité face au mouvement qui existe dans les pites
419 classes qui a **moins**, dans les grandes classes, **on va freiner des 6^e, on va inciter au**
420 mouvement des 3^e, on va pousser des 3^e, donc déjà ce, **si**,...euh... on avait pas,
421 cette inversion est-ce qu'on réagirait pas différemment aussi... et dans les études qui ont
422 été faites sur euh la **psychologie de l'adolescent et du pré-adolescent** une des
423 caractéristiques c'est, euh, ben la démotivation ou alors c'est euh, euh la réflexion avant
424 le mouvement alors que eux ils foncent, ils foncent pour tout
425 J'étais en train de me demander si ce ne serait pas dû à la démonstration, est-ce que les
426 hommes démontrent plus que les femmes d'une manière générale quelque soit
427 l'activité ?
428 Et ça leur ferait peur de passer après en danse et d'avoir à démontrer
429 Ben à démontrer en 4^e 3^e avec des élèves plus exigeants
430 Ils auraient peur, **on** aurait peur en fait du jugement des élèves
431 Est-ce que c'est pas ça ?
432 Peut-être si il a été prouvé que les hommes démontraient plus
433 Non, ce n'est pas prouvé, c'est juste une hypothèse
434 ben peut-être que c'est ça, je ne sais pas
435 Peut-être que dans toutes les activités ils démontrent plus facilement plus spontanément
436 et que les élèves aussi attendent ça et que du coup
437mum, ils ne peuvent pas le faire donc ça les bloque, je ne sais pas je e, je démontre
438 rarement, j'utilise beaucoup les élèves pour démontrer donc je vais prendre le
439 comportement que j'attends pour démontrer **même** dans une activité comme la
440 gymnastique où, je pourrais démontrer **je vais utiliser la démonstration en unss où là le**
441 niveau est supérieur mais en classe c'est très rare, je vais prendre, un élève donc ils ont
442 l'habitude de, de se regarder entre eux et peut-être qu'un homme réagit différemment et
443 va montrer lui même, je ne sais pas Après une activité comme l'**aérobic** oui, pour moi
444 c'est **impossible d'enseigner** l'aérobic **sans, pratiquer**, mais non, je ne sais pas
445 Pourquoi ce serait impossible en aérobic et pas en danse ?

446 Parce que il y a des pas, il y a des pas à montrer et, c'est que, même si u une création de
447 chorégraphie c'est quand même des **choses très codées, très codifiées**, qui sont difficiles à
448 expliquer si on commence à expliquer, la démonstration qu'est-ce qu'elle a comme utilité
449 c'est euh, de **supprimer la parole**, ou **de montrer une image visuelle** mais si on commence
450 à expliquer tous les pas d'aérobic ça serait beaucoup trop long, donc c'est plus facile de
451 montrer, pour cet exemple là, pour ce pour cet exemple là

452 *Q10 Penses-tu faire une différence dans ta manière d'aborder l'enseignement de*
453 *cette activité lorsque tu t'adresses aux garçons et aux filles ?*

454 Non, pas pour ça, pas pour ce, **ce niveau** et je peux pas je peux pas parler pour les
455 niveaux où je l'enseigne en mixité, si je l'enseigne c'est que j'fais, si je l'enseigne en
456 utilisant la mixité parce que, bon je sais pas tu vas peut-être me le dire j'ai l'impression
457 que mes groupes tournent en fait, à l'intérieur, euh si j'faisais une grosse différence euh,
458 je, je vais je les mettrais peut-être pas en mixité aussi, non, non je pense pas faire une
459 différence

460 *Q11 Attends-tu les mêmes réponses des filles et des garçons lors de l'évaluation ?*

461 Oui, oui

462 *Les filles ne réussissent pas mieux dans cette activité ?*

463 Non, non, parce que **je regarde le groupe** et je regarde pas si c'est une fille ou une danse
464 ou une ou un garçon pardon je mets pas de note individuelle je veux quelque chose de
465 collectif **sauf** si, quelqu'un vraiment on va dire, dénote, ce qui ferait baisser euh le niveau
466 du groupe euh je vais regarder les critères que j'ai travaillé mais pas euh, si c'est un
467 garçon ou une fille

468 *Tu dis que quelqu'un peut dénoter, ça peut être un garçon ou une fille*

469 C'est déjà arrivé que ce soit un garçon c'est déjà arrivé que ce soit une fille, qui, en fait
470 ne se souviennent pas de la chorégraphie ou qui baisse les bras en plein milieu mais c'est
471 quand même très rare

472 *C'est quand même très rare que ce soit une fille qui baisse les bras*

473 Non que ce soit **une personne** qui s'arrête au milieu de la chorégraphie le jour de
474 l'évaluation

475 *Q 12 Prends-tu en compte dans l'évaluation les relations entre danseurs ?*

476 Oui

477 *Quels sont les critères qui sont évalués ?*

478 Euh ee..., je regarde e, ... je regarde les relations dans les danseurs sur les différentes
479 planètes en fait la planète terre celle que j'utilise en échauffement elle est un peu
480 particulière parce que là je vais beaucoup jouer sur l'espace, et selon leur position de

481 départ si ils sont face à face euh, euh, ou, sur une même ligne, et, la différence au niveau
482 des, du temps de départ, on l'a pas encore travaillé mais si ils démarrent tous sur le même
483 départ ou si ils font un départ échelonné, donc, dans cette planète là il y a des relations
484 on, entre danseurs différentes, ... euh... oui j'vais regarder puisque e, au niveau de
485 **l'occupation de l'espace** ils auront à faire euh un carré un cercle une diagonale et une
486 colonne donc à partir du moment où **ils changent de forme géométrique** ils sont
487 forcément, en train de, ils doivent savoir ce **que fait l'autre**, pour se positionner, euh et
488 pis comme c'est un ensemble il faut qu'ils soient euh, en **harmonie avec le style de**
489 **musique** de la planète ou rapide ou lent, aussi, et euh, dans la gradation de note un
490 groupe sera au dessus de l'autre si justement il arrive à ne pas faire tous la même chose
491 au même moment, même si en 6^e c'est assez difficile quand même, c'est plus facile à
492 travailler en 3^e qu'en 6^e mais déjà si au niveau de l'espace ils sortent de la fameuse
493 ligne, et ils arrivent à la casser, pour faire une autre forme géométrique puisque ça ils se
494 représentent assez bien un, un carré une ligne une colonne, quand ils arrivent à changer
495 de place c'est qu'ils prennent en compte l'autre
496 *Ils prennent en compte l'autre par le regard, c'est pas le contact qui les organise*
497 Mum, non j'ai pas travaillé là dessus
498 *Et en 3^e*
499 En 3^e oui il y a un des thèmes oui qui, qui est le contact ou dans une partie de la
500 chorégraphie il faut qu'il y ait un contact entre les danseurs,
501 *Exploites-tu les programmes pour intégrer cette dimension des relations entre danseurs ?*
502 Oui parce que j'ai bâti mon cycle un peu sur les programmes, enfin j'ai utilisé les
503 **programmes** pour euh, pour **démarrer** en fait
504 *En 3^e aussi, tu te sers aussi de ce qui est écrit au sujet des relations partenaires*
505 Euh je ne sais pas parce qu'ils sont pas aussi bien fait que, 6^e 5^e 4^e, donc je sais plus
506 euh, ce qu'il y a, 4^e je m'étais beaucoup inspirée de la 4^e parce que en 3^e c'est un
507 petit peu, moins détaillé, donc si on prend en 5^e 4^e (prend les documents), euh est-ce
508 qu'il y a les contacts là dedans ou pas ?
509 *Oui ou d'une manière ou d'une autre la relation à l'autre, ma question c'était plutôt est-*
510 *ce que c'est ça qui organise ton cycle*
511 ...
512 *Finalement est-ce que c'est ce qui te paraît le plus important, la relation à l'autre*
513 Ben oui, puisqu'à partir du moment où ils font une chorégraphie à plusieurs, sinon
514 j'aurais fait, j'aurais travaillé des individuelles, ou des doublettes où là la relation est
515 moins importante je pense qu'à partir de, à partir de la **forme de groupement** qu'on, leur

516 impose ça induit euh, ce travail là, si j'avais pas voulu travailler ça j'aurais dit vous
517 travaillez **seul**, ou par , comme ça je réduisais au maximum et je, peut-être parlais sur
518 autre chose, si

519 *Toujours au sujet de l'évaluation, que penses-tu primordial d'évaluer ?*

520 Ben par rapport aux choix que j'ai fait je vais évaluer euh, le rapport, à **la musique**,
521 puisque la chorégraphie doit, s'adapter au au **tempo** en fait qu'il soit lent ou rapide, je
522 vais évaluer le rapport à **l'espace**, euh, surtout, espace, **produit par le groupe**, et non pas
523 espace soit petit grand ou euh

524 *C'est pas un espace imposé ?*

525 Non, c'est un espace scénique qui est imposé, délimité, mais ça ils le voient avec la
526 configuration de la salle, c'est pas forcément aller dans tout l'espace mais ça va être,
527 varier des formes, se se déplacer pour produire quelque chose donc ça, donc ça ça va faire
528 partie de l'évaluation... et euh, en relation avec la musique ce sera le rapport au temps, ou
529 lent ou rapide

530 *As-tu la répartition des points par rapport à ces critères ?*

531 Non je ne les ais pas ici

532 *Q14 Comment facilites-tu la compréhension des critères par les élèves pour que ça
533 prenne du sens pour eux ?*

534...C'est tout mon cycle alors (rires)...

535 *Oui ben par exemple que faire 3 tours c'est pas ce qui t'intéresse et qu'ils doivent
536 essayer de progresser dans un autre domaine*

537 Par les **consignes** que je leur donne au fur et à mesure euh ben chaque fois euh qu'ils
538 présentent ben dans les séances je sais pas moi, en fait c'est mon cycle donc euh si
539 j'arrive pas à leur faire comprendre, c'est que mon cycle est loupé (rires), euh par les
540 situations, oui par les consignes par les, **situations**, euh... lorsqu'ils présentent euh, une
541 chorégraphie, devant le public, et que j'attends de voir quelque chose ben à la fin je vais
542 faire un bilan euh, critique positif ou négatif donc, sur les critiques positives ou négatives,
543 ...par les séances je ne sais pas.

544 *Je te remercie C pour ta collaboration.*

Tableau Entretien Enseignant D

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<p><u>Thèmes</u> : les planètes (7, 319-326), planète terre...espace (12, 479-480)</p> <p><u>Relations filles/garçons</u> : les portés oui pourquoi pas (6, 286), les obliger à ce que porteurs et voltigeurs soient de sexe différent (6, 293-294), en fonction des gabarits (6, 299), plus difficile en danse...(4, 170-171, 202-203), les autres activités...groupes démixés (4, 211), groupes de niveaux (4, 215). J'ai fait...exprès de... mais j'ai pas assez insisté sur...(8, 334-336), on pourrait rajouter porter si je veux insister un peu plus sur la mixité (9, 371)</p> <p>Organisation des groupes : mixité imposée quelque soit l'activité (5, 253), mixité par facilité (4, 213)</p> <p><u>Relation à la musique</u> : 5 planètes sur 5 types de musique différente (3, 146), en harmonie avec le style de la musique (12, 478-489)</p>
Le style d'action
<p><u>Sensibilité</u> : la création artistique (3, 98) provoquer une émotion (3, 135; 137) quelque chose à faire passer (3, 149), je ne pense pas y être (7, 317)</p> <p><u>Communication</u> : consignes (14, 537; 3, 99), les situations (14, 540), les critiques (14, 542), j'utilise la démonstration en unss en gymnastique (9, 440)</p> <p><u>Motricité</u> : vocabulaire technique imposé comme saut, tour passage au sol (9, 370), les formations...un minimum d'essence de la danse (9, 374-376)</p>
Curriculum possible
<p><u>Formation initiale et continue</u> : jazz et contemporain en Staps (1, 45),</p> <p><u>Entourage</u> : un collègue (A), (1,72), autres établissements (1, 57)</p> <p><u>Projets</u> : interdisciplinarité comédie musicale (1, 3, 6, 8, 16, 34-35)</p> <p><u>Internet, revue eps</u> : eps et contrepied, (Coltice, Delga, Bezombes, Bonnery, Chopin) (1, 61-63 ; 65-66)</p>
Curriculum prescrit
Histoire des textes officiels (1, 65), et programmes (7, 306, 308-312 ; 12, 503, 506-508)
LES CROYANCES
Les fondamentaux de l'activité
<p><u>Relation à la musique</u> : milieu sonore (6, 274)</p> <p><u>Relation/partenaires</u> : à partir du moment où ils changent de forme géométrique, ils sont forcément en train de savoir ce que fait l'autre (12, 486-487), ils sont toujours en groupe mais seuls// regard de l'autre (3, 123, 127-28, 132-133)</p>

Rôles : danseur, chorégraphe, spectateur (1, 74-75) et danser, produire, inventer et regarder (1, 75-76), des rôles parfois différents (6, 276-277), pas ... le même mouvement, au même moment... décalages dans le temps... un élève qui fait quelque chose de différent (6, 279-281), rôles et sous-rôles (6, 301)

Les valeurs

Coéducation : comme dans d'autres sports c'est le travail en groupe et l'acceptation du regard d'autrui (3, 101-102), confrontation directe au regard de l'autre (3, 109), regard aussi bien féminin que masculin (3, 111), regard moins direct (3, 125) la communication, la prise d'initiatives (3, 105), valeurs sociales (3, 115), relations plus difficiles entre filles et garçons... spontanéité en 6^e et 5^e (4, 173), on va freiner des 6^e, on va inciter les 3^e (9, 419-420)

Mixité : répartition équilibrée des filles et des garçons (5, 255), la forme de groupement induit la relation à l'autre (12, 515)

Rôles distribués : En 6^e, ils se ressemblent (9, 392), le leader n'est pas forcément une fille, il y a aussi des garçons qui arrivent à donner leur opinion et qui adhèrent aussi bien que les filles... (3, 113-115), ...pas de différences pour ce niveau de 6^e (10, 454)

Genre : pas de différence (9, 343)

Évaluation

Égalité filles-garçons : note commune (5, 258), je regarde le groupe (11, 463), une personne (11, 473)

Modalités : relations entre danseurs par rapport à l'espace (12, 484-485, 522), espace scénique (12, 525-527) en harmonie avec le style de la musique (12, 488-489, 520-521, 528).

Annexe V les verbatims et les grilles de lecture (auto-confrontations)

Remarques concernant le codage des verbatims

Comme pour les entretiens, chaque ligne du discours est numérotée pour faciliter la recherche du discours. La police concernant l'interviewer est en italique, celui de l'interviewé en Times New Roman. Entre parenthèses, il s'agit d'indications qui sont utiles à la compréhension des réponses mais il ne s'agit jamais des réponses de l'interviewé.

Les virgules indiquent le rythme du discours. Le point et le discours qui suit indique que l'interviewé reprend le discours sur la même image. Quand un mot est en gras, cela signifie que l'interviewé insiste sur ce mot. Une lettre doublée indique qu'il traîne la voix sur celle-ci.

Remarques concernant le découpage des épisodes :

Nous avons découpé le film en épisodes suffisamment significatifs pour inciter au dialogue. Chaque épisode fait état d'un « événement » clairement repéré puisqu'il reprend les thèmes définis au chapitre 4 de la première partie (Tome I). L'épisode est une unité de temps plus petite que l'événement. Nous nous appuyons sur la définition de Altet (1994) : « un épisode commence par un échange verbal sur un sujet et se termine par l'achèvement de la discussion sur le sujet : c'est une unité d'interactions entre plusieurs acteurs ». Dans notre cas, il commence par un échange verbal ou non verbal et se termine par l'achèvement de la communication verbale ou non verbale. Parfois, pour vraiment insister sur un thème particulier nous avons pris volontairement des épisodes qui avaient la même signification, à différents moments de la séance. Ces épisodes sont autant d'incidents critiques au sens de Euzet et Méard (1998). Ces auteurs définissent l'incident critique comme : « un événement particulier, marquant ou imprévu (positif ou négatif) qui présenterait un caractère remarquable évident pour des observateurs qualifiés ». Pour un découpage encore plus fin, les épisodes peuvent comporter plusieurs séquences (S) qui sont constituées d'autant d'images, le but est de susciter le questionnement, les réactions des interviewés. Les interactions didactiques peuvent être de nature différente dans un même épisode autour d'un même thème. Des séquences ou même des épisodes peuvent ne pas attirer l'attention chez l'interviewé, c'est pour cette raison que parfois nous questionnons ou faisons des relances pour insister sur certains points.

Remarques sur la grille de lecture :

les abréviations

Les vocables, filles et les garçons, sont indiqués par la lettre f et g. Les prénoms des élèves ne sont indiqués que par leur initiale en majuscule. Entre parenthèses nous précisons s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille par (f) ou (g). Par contre lorsqu'il s'agit de reprendre une citation de l'enseignant-e nous laissons « filles, garçons » en entier ainsi que les prénoms des élèves. ICD (-) signifie incident critique didactique négatif, il n'est noté qu'exceptionnellement lorsque la réponse ou la non intervention de l'enseignant-e risque d'engendrer des conflits entre élèves. Gg signifie grand groupe, il s'agit du regroupement des élèves lors des explications

les espaces utilisés par les enseignants

L'espace élargi non délimité signifie que tout l'espace est exploitable.

L'espace élargi non délimité, cadré par les lignes signifie que tout l'espace est utilisable mais que la disposition des élèves dans cet espace est réglementé, organisé.

L'espace restreint délimité signifie que l'enseignant-e a délimité un cadre duquel les élèves ne peuvent sortir.

L'espace restreint délimité non cadré signifie que l'enseignant-e a délimité un cadre duquel les élèves ne peuvent sortir, mais l'espace de déplacement des élèves dans ce cadre n'est pas réglementé (directions).

L'espace restreint signifie que les élèves sont regroupés pour écouter les consignes.

L'espace restreint peut l'être aussi par l'espace occupé par les spectateurs lors des productions des élèves. L'espace des danseurs lors de ces moments d'« évaluation » est ou non délimité selon les enseignant-e-s, mais en tout cas permet aux élèves d'être dans un espace plus grand.

Les élèves n'utilisent pas toujours cet espace laissé à leur disposition, ils ont tendance à reproduire l'espace de recherche et parfois même les directions, sans tenir compte des spectateurs. L'espace des danseurs est cadré ou non selon qu'il s'adresse ou non aux spectateurs.

Codage des épisodes choisis pour mener les auto-confrontations : grille de lecture

Episode :

Catégorie :

Séquences :

Configuration des élèves dans l'espace :

Activité de l'enseignant (e) :

Réponse élève :

Registre des communications :

Conséquences :

À l'issue de chaque grille de lecture, les résultats sont rassemblés dans un tableau de synthèse.

En italique figure le numéro de l'épisode, S signifie la séquence correspondante, les chiffres les lignes correspondantes des verbatims.

1 Auto-confrontation à la vidéo : Enseignant A

2 Episode 1 :

3 S1 ici par rapport à la consigne donnée (« chacun par soi ») c'était un travail individuel
4 *oui mais ici c'était le travail sur l'écoute, c'est pas gênant la consigne donnée aux élèves*
5 oui, c'est un travail sur l'écoute, euh, de tout le groupe, de l'ensemble euh, en global, et et et
6 **pas**, par petits groupes c'est vraiment un travail sur l'écoute, en global
7 S2 *parce que tu vois, il y a un groupe là de filles et de garçons qui se met ensemble et dès*
8 *que tu donnes la consigne, du coup ils vont se répartir dans l'espace et se séparer, bien sûr*
9 *ça dépend de ce que l'on travaille*
10 mum mum, ouiais, pis on va voir sur euh sur la, sur d' autres consignes où je demande de,
11 de se réunir euh, par petits groupes est-ce que ce groupe se reforme ou pas. C'est clair que
12 là, par rapport à, à la mixité, que, cette situation de, de départ elle est, euh, elle est difficile
13 pour tout le monde mais, j' pense qu'elle est plus difficile pour les garçons et, on voit, des,
14 pas mal de, d'attitudes, de de gestes de contenance, euh parce que, marcher et ne rien ne
15 rien montrer ne rien donner pour eux ça paraît euh, ils comprennent pas pourquoi peut-
16 être déjà au départ, bien que ça ait été expliqué, et ensuite ils y arrivent pas quoi, il y
17 arrivent pas donc c'est les mains dans les poches, c'est, avoir une démarche pas du tout
18 naturelle, y en a qui marchent en pingouin y en a qui marchent, et euh, peut-être que, dans
19 un groupe mixte, euh démarrer par **ça**, moi j'ai fait le pari de le faire parce que je
20 connaissais la classe, donc c'est un pari un peu d'y arriver mais, euh, avec des garçons,
21 surtout si c'est pas une très bonne classe c'est vrai que ça peut être galère à mettre en place
22 une situation où tu demandes le silence où tu demandes euh, une position « rien », neutre,
23 une concentration à la fois sur soi-même et une ouverture aux autres, c'est, c'est quand
24 même assez complexe euh, en même temps, ce qui demandé, euh techniquement, c'est
25 marcher en, étant répartis de façon uniforme sur l'espace, et ça c'est abordable, ça c'est
26 pas, la difficulté elle est pas dans ça je pense la difficulté elle est dans, euh, être capable de
27 garder, on est dans une position neutre au départ, tout le monde a réussi à l'avoir, euh être
28 capable de garder cette neutralité dans la marche, euh, après dans dans la suite là (montre
29 la vidéo). Là je fais un arrêt plus par rapport aux, à la relation qu'il peut y avoir entre les
30 consignes données et puis euh, l'adaptation peut-être, euh, euh de ces consignes à
31 proposer à des, des garçons, qui vont privilégier euh, on le voit même quand c'est pas
32 demandé, euh des actions plus acrobatiques, plus explosives, des choses comme ça, donc
33 euh j' pense que dans dans, la la **phrase**, qui est demandée, le fait d'avoir justement des
34 verbes comme dégringoler, des verbes comme courir, des choses comme ça, je pense que,

35 dans un groupe mixte, plus particulièrement, euh, c'est bien de donner, euh, des sensations,
36 pour tout le monde et, pas seulement être dans le lent, être contrôlé ou peut-être les filles
37 sont plus à l'aise mais donner la possibilité aussi de de, d'avoir des, des choses adaptées
38 aux garçons

39 *S3 Quand tu donnes le verbe courir, on voit que les garçons suivent les garçons et les filles*
40 *suivent les filles, c'est le verbe qui implique ça ou quelque soit le verbe ça se passe comme*
41 *ça*

42 Mum mum, ben j'pense qu'ils ont, ils ont tendance à, à se réunir hein les garçons entre
43 eux, et bon à part quelques uns, sinon c'est c'est sûr c'est naturel de, de s réunir, euh, bon
44 on va ptête le voir plus loin dans les rencontres les choses comme ça, je sais pas ce que t'as
45 gardé mais, où euh même parfois on voit des garçons qui, s'ils respectent la consigne,
46 doivent rencontrer donc, les filles, par hasard, la rencontre se fait uniquement par le regard,
47 c'est-à-dire euh je croise le regard de quelqu'un donc je vois qu'il m'a vu et elle voit ou il
48 voit qu'il ma vu, je, je fais un truc avec lui, en fonction des consignes, euh certains
49 garçons, j'ai remarqué, vont à la limite euh, faire comme si ils n'avaient pas vu, la fille,
50 pour pouvoir rencontrer un garçon qui arrive derrière, hein donc ça c'est (signe non de la
51 tête) même si à certains moments quand je vois je dis : « stop, là c'est avec elle que tu le
52 fais » bon j'peux pas, sur une situation comme ça (montre la vidéo) intervenir sur chaque
53 rencontre

54 *S4 oui alors là on a des garçons avec des garçons des filles avec des filles, dans dans l'arrêt*
55 *là il y a toujours pas de mixité, ben dès qu'il y a contact aussi*

56 *oui là il y a un duo mixte, avec Maxence*

57 avec Maxence (sourire)

58 *Pourquoi tu dis avec Maxence*

59 Euh parce que Ma Maxence il a dans ses réactions il a, il a plutôt des réactions qu'ont les
60 filles que celles qu'ont les garçons.

61 Episode 2 :

62 Maxence avec Maëlle sinon après c'est,

63 *En fait, je me suis rendue compte que tu sors de l'espace des élèves*

64 (signe de tête pour acquiescer)

65 *quand tu fais des démonstrations comme avec la main là, tu es en dehors de l'espace que*

66 *tu as imposé aux élèves*

67 (pas de commentaires)

68 Episode 3 : S1 à S5, même tâche, consignes évolutives

69 *on voit des groupes mixtes*

70 ouais en fait euh, donc, les groupes mixtes c'est parce que je l'ai imposé hein, même si

71 après je l'ai lâché un peu, ils se sont pas, ils se sont pas en mixité ils se sont pas mis en

72 mixité, eux, d'eux mêmes

73 *tu leur a imposé*

74 ouais j'ai demandé, j'ai demandé euh, à ce qu'on mélange, euh, ouais, là (l'image) c'est, ce

75 que ce qui est intéressant c'est que on a, des relations à peu près similaires avec euh,

76 entourées des bras, les garçons entre eux les filles entre eux, j pense qu'il y a d'autres

77 exemples ou il y a, il y a un mélange dans les emboîtements

78 Episode 4 :

79 S1 (communications: neutralité du discours) pas de commentaires

80 S2 *en fait j'ai l'impression que ce sont aux filles que tu donnes des consignes pour aller*

81 *t'occuper davantage des garçons*

82 Oui fin là, pff ouais peut-être que là sur le moment je suis pas, au fait que peut-être que ce

83 qu'il l'empêche de de se placer, c'est pas, tellement qu'elle sait pas quoi faire, c'est plus le

84 fait que ce soit les garçons, je suis pas sûr de m'en rendre compte à ce moment là, euh moi

85 mon intervention c'est, d'habitude je le fais pas je sais pas pourquoi je l'ai fait là,

86 d'habitude je prends pas les gamins pour les placer, j'veux dire euh, j'peux j'peux leur

87 montrer moi, mais c'est à eux de trouver après euh, je je, je prends pas en compte à ce

88 moment là je pense que je prends pas en compte tout de suite le fait que, peut-être elle a,

89 une gêne par rapport au fait que c'est avec les garçons, j'ai pas fait gaffe.

90 *Parce que là tu vois elle prend contact sur le dos de l'autre, elle a compris que tu lui*

91 *demandais ça ou c'est parce qu'elle avait envie de le faire, mais par la suite il y a pas de*

92 *retour des garçons vers les filles*

93 T'as pas vu à aucun moment ? parce que dans dans la situation des emboîtements là, le le

94 principe c'est on a chacun un numéro euh, on fait donc un emboîtement successif à partir

95 de, du premier qui prend une position et euh le dernier doit rester en position les autres

96 s'en vont et on reconstruit, un emboîtement à partir du dernier donc, cet ordre de numéro

97 fait que, dans la suite logique des choses que ce soit un garçon ou une fille euh, on doit,

98 alors peut-être que l'emboîtement n'est pas le même, peut-être que au niveau de la

99 promiscuité et tout ça, faudrait voir ça mais euh, sinon la consigne amène à, à ce que

100 indifféremment de de la personne qui qui est en place, je dois, faire l'emboîtement mais

101 euh moi, de mémoire mais parce que je mélange peut-être aussi, de mémoire j'ai déjà vu
102 des emboîtements euh, de filles sur des garçons euh sans sans qu'il y ait de problèmes,
103 euh d'autant plus que là bon elle respecte pas la consigne, la consigne c'est, euh un
104 emboîtement sans toucher, bon, maintenant Aurélie bon elle avait déjà fait quelques,
105 démarrer les ateliers danse et, et elle a aussi un rapport au corps qui est déjà un petit peu
106 différent je pense.

107 Episode 5 :

108 S1 *j'aimerais comprendre quand tu dis : « c'est tout seul Vincent » et à plusieurs*
109 *reprises tu interdis à Vincent les contacts, et j'ai l'impression que tu ne donnes pas les*
110 *mêmes consignes, elles sont pas dans le même registres entre ce que tu dis à Vincent et à*
111 *Mallaury que tu vas aider : « poses tes mains, Mallaury »*

112 Oui, ben tout simplement parce que le, euh la fille à qui je dis : « utilise tes appuis pour
113 descendre sans, dégringoler », elle est en train d'essayer de faire ce que je demande, euh
114 quand je dis à Vincent : « c'est tout seul » c'est parce que, au lieu de faire ce qui est
115 demandé, il est en train de faire le con avec Christopher, donc la consigne est, différente
116 parce que, euh ils sont pas tous les deux dans la même tâche, entre la fille qui essaie de
117 faire ce que je demande et lui qui n'essaie pas.

118 S2 *J'ai gardé ça parce que tu dis souvent : « les gens qui », dans le discours on a*
119 *l'impression d'une certaine neutralité dans un type de communication surtout quand tu*
120 *donnes les consignes en grand groupe*

121 Oui, t'as t'as gardé ça, d'accord !

122 Episode 6 :

123 S1 *Ici avec Martin, j'ai l'impression que tu distribues les rôles, « Martin il sera plus à*
124 *l'aise dans un truc rigolo »*

125 Je parlais de Martin ?

126 *Oui, quand tu parles à Martin, tu lui renforces son rôle habituel de rigolo ?*

127 S2 (rires) Ouais ouais non, euh quand quand je suis euh, quand je suis euh, en quand
128 quand je vois qu'il va y avoir des des des problèmes, pour pour faire, ce qui est demandé,
129 euh c'est certain que je, vais orienter plus je vais plus axer pour les garçons, sur le
130 physique sur l'humour, sur euh les choses qui qui qu'ils auront envie de faire
131 naturellement euh, ça m'est égal à partir du moment où ils rentrent dans le même
132 processus que les autres que ce qui est demandé, c'est-à-dire à un moment donné

133 d'arriver à un projet, c'est-à-dire de **fixer** une réponse, donc, d'abord il faut en avoir
134 conscience de sa réponse ensuite il faut la mémoriser, pour pouvoir ensuite vraiment
135 avoir quelque chose de fixer (geste de la main sur la tranche vers le bas) donc, pour
136 les garçons, et je l'ai fait à d'autres niveaux, euh quand je vois que, **naturellement**, j'irai
137 il y a pas euh, ils ils ouvrent pas la porte au rêve tout de suite ou à l'invention à
138 l'imagination, je peux leur donner comme ça des trucs comme ça qu'ils connaissent, des
139 repères, sur les gestes sportifs sur euh, euh les trucs euh de **bagarre**, sur euh, des choses
140 euh où on développe beaucoup d'énergie, euh, et sur l'humour parce que faire le clown ça
141 ça marche aussi quoi mais, pour certaines filles aussi mais, plus facilement quand je suis
142 coincé, pour les garçons ouais, effectivement.

143 On voit, on voit deux ou trois garçons sur les côtés hein, donc euh, ben le fait que ce
144 soient des garçons ptête c'est important quand même à noter, donc j'avais donner la
145 possibilité, je sais pas si tu te souviens, euh, les gens qui se déconcentraient, dans le
146 travail comme ça sur scène, **d'eux-même** de sortir, pour se reconcentrer, pour re-renter
147 bon **là**, euh c'est moi qui, qui leur dit de revenir, ils reviennent pas d'eux-mêmes quoi,
148 donc c'est une remarque par rapport à ça, parce que il y a aussi euh une différence c'est, à
149 certains moments ils sortent pas, et moi je dois les faire sortir, donc euh, j'estime que
150 quand ils sortent d'eux-mêmes, bon déjà c'est qu'ptête qu'ils ont quand même une prise
151 de conscience du fait qu'ils sont pas, concentrés, par rapport à ce qui était demandé, donc
152 ils ont déjà pigé ce qui était demandé, c'est déjà pas mal, mais euh, j'ai rarement des
153 filles qui sortent, j'ai rarement des filles qui sortent

154 *parce que elles ne font pas de bêtises ou parce que elles ne se rendent pas compte*
155 *qu'elles devraient sortir ?*

156 parce qu'elles font moins l'imbécile et peut-être parfois parce qu'elles se rendent pas
157 compte, mais parce qu'elles font moins l'imbécile, peut-être parce qu'elles sont, elles
158 rentrent peut-être plus facilement dans, dans dans dans l'espace, que je leur do que je leur
159 donne là dans, on on essaye hein en faisant ça, j'essaye de ee, de créer tout se suite un
160 lieu un peu magique quoi, différent en tout cas de, euh l'espace sportif, ou dans lequel ils
161 jouent au basket ou au, hand-ball d'habitude, là le fait d'avoir symboliser une scène avec
162 des tapis, euh j'essaye de faire en sorte que ça demeure, cet espace scénique, quelque
163 chose de particulier, et, euh, donc le le les filles peut-être rentrent plus facilement dans ce
164 rêve que je leur propose, c'est-à-dire que ce lieu devient euh (geste circulaire de lui vers
165 les autres)

166 *oui mais alors cet espace symbolique on pourrait le faire sur un espace plus grand*
167 oui

168 *parce que dans l'échauffement ils sont dans cet espace là ainsi qu'au moment*
169 *d'évaluation de leurs productions et quand ils sont en situation de recherche ils sont dans*
170 *tout le gymnase*
171 alors quand ils cherchent en fait ils sont dans, une répartition de l'espace, je sais pas si tu
172 as vu, ou j'essaie de reproduire euh, euh l'espace scénique, multiplié par le nombre de
173 groupes, alors parfois j'y arrive pas j'ai deux groupes dans un espace, ils s'arrangent,
174 mais, maintenant quand c'est des recherches euh, ou il y a pas encore de composition il y
175 a pas encore de mise en scène, effectivement là je les ai laissés aller un peu là où il y avait
176 de la place
177 *Le fait que ce soit un espace plus petit ça sécurise peut-être les filles*
178 je sais pas, non non c'est pas le la dimension de l'espace je pense c'est, c'est le la
179 sémantique que tu donnes à l'espace, enfin pour moi
180 « *Les garçons et certaines filles* », *que veux-tu dire à ce moment là ?*
181 parce que pour les garçons c'était la grosse majorité alors que pour les filles, la remarque
182 que je fais, euh pour les filles il n'y avait que quelques filles qui, qui avaient le même
183 comportement que les garçons mais il y avait tous les garçons, donc les garçons et
184 quelques filles, je pense que c'est ça

185 Episode 7 :

186 S1 Ouais donc là on rentre dans, euh dès dès qu'on va commencer à construire euh, on
187 rentre dans des conflits de groupe où j'ai des demandes de, de, alors que j'avais des
188 groupes mixtes, là (montre la vidéo) j'ai pas mal de demandes, pour changer de groupe
189 S2 *Oui mais là justement c'est pas un groupe mixte, c'est Malik qui demande à*
190 *changer de groupe alors qu'il est avec deux autres garçons*
191 Ah oui il y avait un problème de groupe là, ouais, ouais ouais !
192 *Je me suis dit que peut-être il aurait préféré être dans un groupe mixte*
193 Euh oui, ben oui, ben, en fonction du tempérament des garçons c'est vrai que, certains
194 étaient plus intéressés de travailler avec des filles, euh dans la classe il y en a quelques
195 uns comme ça
196 *Parce qu'il se débrouille bien, il est moteur dans un groupe*
197 Il est il est surtout quelqu'un qui est qui est resté assez proche de ses rêves, euh donc qui
198 a, qui a pas trop de soucis pour euh pour euh inventer et puis pour euh mais, il est il est,
199 dans un, comment dire, il est dans l'expression corporelle, il est dans un truc **pour** lui,
200 c'est-à-dire ça lui fait plaisir à lui de rechercher pour lui après le, le rendu, de ce qu'il fait,
201 il il s'en rend pas trop compte, il sa, bon après, en travail de groupe on verra qu'il y aura,

202 quand même un travail de dans l'espace et dans le temps, en groupe, mais euh, au départ
203 quand même il était moteur parce que surtout j' pense qui, il se faisait un film quoi, il il se
204 laisser vraiment aller dans ce qui était dans ce qui était demandé

205 Episode 8 :

206 Euh je remarque que, avec les garçons je, je **donne** plus là par exemple **leur** travail c'était
207 de construire le chemin entre, la première et la deuxième position, et là quelque part euh,
208 je, je lui fais le boulot quoi, je lui fais le boulot, bon ya ya je reconnais que par rapport
209 aux, garçons, j'ai tendance, **pour** arriver à la même chose que ce que je demande aux, à
210 tout le monde en fait, mais pour lesquelles les filles peuvent, y arriver seules, souvent, il y
211 a un coup de pouce, sur les garçons il y a un coup de pouce pour arriver à quelque chose
212 de construit parce que, euh, cette étape là, de dans dans tout projet que je développe en
213 danse, pour moi elle est fondamentale c'est-à-dire il faut arriver à un projet, c'est-à-dire
214 que, euh sinon les gamins tu vas leur demander de remonter, ce qu'ils ont trouvé, ils vont
215 te montrer des choses différentes à chaque fois, ils vont jamais fixer, donc il y a un temps,
216 qui est une contrainte, où il faut vraiment contraindre les gens, à fixer, le mouvement,
217 l'enchaînement de mouvements etcaetera, dans l'espace dans le temps dans l'énergie,
218 pour avoir quelque chose qui qui le, qu'ils soient capables (poing fermé) de refaire,
219 toujours de la même façon qu'ils aient **intégré**, euh, dans leur corps, donc on passe de
220 repères hein vraiment commencer à, prendre en compte des repères kinesthésiques (se
221 montre) mon bras il est là (geste) il est pas là (geste) etceatera etceatera et, euh, c'est,
222 pour moi c'est un passage obligé si on veut ensuite rentrer dans un, un projet où on va
223 jouer justement sur, euh, on est en train de parler des contrastes juste avant où on va
224 pouvoir, **sans** changer le module, jouer sur, des paramètres dans ce module le temps donc
225 vite lent etcaetera, euh l'espace, euh grand petit je vais faire très grand je vais faire très
226 petit, euh l'énergie je vais faire quelque chose de, de très coulé de très euh ou je vais faire
227 quelque chose de très segmentaire très fort, euh et, en faisant varier ces trois paramètres à
228 partir d'un même module, arriver, après, à, euh **premièrement** là c'est sur le plan de
229 l'esprit cri l'esprit sensible de de de, de **voir**, chez les autres et peut-être chez soi en
230 regardant la vidéo, de de voir les **effets** que ça que ça que ça procure que ça amène, de
231 changer, la vitesse de changer l'espace changer le le temps, de changer l'énergie, et **faire**
232 **un choix**, et c'est là où on revient dans le rôle de chorégraphe, faire un choix en fonction
233 de ce qu'on veut (main sur la poitrine) de son projet, et ben, mon module il change pas
234 mais, je préfère (montre quelque chose au loin) prendre mon module quand je fais cette
235 partie là au ralenti, et cette partie là agrandie par exemple, parce que j'trouve que, j'aime

236 bien ce que ça donne donc, donc moi ce que j'veux absolument c'est partir, euh, au départ
237 d'un truc qu'ils vont trouver eux-même à partir d'une consigne assez large, quand ils ont
238 quelque chose de les obliger, et c'est là c'est une contrainte, à fixer, et quand ils ont fixé
239 vraiment, euh bon c'est pas toujours euh bon mais pour la plupart euh j'y suis arrivé
240 j'pense, ils ont réussi en tous cas eux, euh quand quand j'arrive à ça euh, à partir de là je
241 sais que je vais pouvoir, faire les faire faire varier des des des, des paramètres, qui vont
242 amener euh, des, euh des choses complètement différentes au niveau du mouvement et
243 qui vont, permettre au mouvement qui était un mouvement euh, euh, qui était pas encore
244 un mouvement dansé c'était c'était du bouger, arriver ensuite à un mouvement dansé, en
245 jouant en jouant sur les paramètres en faisant des choix, savoir ce que j'garde ou pas.
246 Alors j'étais content parce que, je me suis arrêté trop vite en fait, (sur l'image) j'étais
247 content de voir que, euh, je lui avais pas mâché le travail mais qu'il avait il avait trouvé
248 lui même sa liaison entre la deuxième et sa troisième et je me rends compte juste après
249 que je lui transforme quand même sa réponse, bon (rires), ça c'est, ça c'est, c'est parce
250 que moi j'aime bien danser aussi

251 *Agis-tu de la même façon avec les filles ?*

252 Oh oui oui oui, peut-être que dans mes propositions euh, je suis plus proche de, ce que
253 peuvent faire les garçons parce que j'ai une façon de bouger qui est, une danse de mec je
254 pense hein, euh et parfois euh, euh et parfois pour euh changer un truc chez une fille je
255 risque de changer carrément le, le style du mouvement et tout ça donc peut-être je le fais
256 pas toujours mais, dans la me, ouais si souvent quand même j'essaie de, j'essaie dede
257 d'amener que ce soit un garçon ou une fille, bon les garçons étant plus en difficulté c'est
258 vrai que je suis plus, faut voir au global tu sais mieux que moi c'est toi qui a visionné
259 mais, je dois être plus en aide sur les garçons que les filles peut-être.

260 Non, juste une ptite remarque sur, euh quatre positions, j'pense que, pour certains élèves
261 (l'image montre qu'il aide un garçon c'est trop, j'pense que, s'ils arrivaient à enchaîner,
262 trois, ce serait déjà pas mal, parce que au niveau mémoire, au niveau de tout ça c'est vrai
263 que c'est

264 *D'ailleurs, je me souviens qu'au niveau de la mémoire, dans l'entretien tu as dit que les*
265 *garçons avaient plus de mal que les filles, il s'agissait de mémoire immédiate*

266 Ouais,

267 Episode 9 :

268 mais je voulais intervenir sur le fait que, euh dans une situation euh ou effectivement il y
269 a pas beaucoup de contrôle parce que chacun doit être en train de préparer sa phrase, euh
270 j’remarque deux garçons en premier plan qui travaillent, fin qui cherchent leur truc
271 *oui, mais quand tu t’adresses à ce groupe là, mixte tu fais passer Aurélie qui ne veut pas,*
272 *après c’est Audrey, ce sont toujours des filles que tu nommes, pour toi est-ce que les filles*
273 *seraient une référence ?*

274 (signe de scepticisme) non parce que je me vois dans la même situation faire passer un
275 mec en premier euh, c’est plus par rapport à, là j’ai demandé à Aurélie parce que je
276 pensais qu’elle avait construit son truc, et que ça allait permettre de montrer aux autres
277 ce que j’attendais ce qui était demandé, et euh, ben pas de pot elle avait pas construit ou
278 elle voulait pas (rires), j’pense qu’elle l’avait construit mais’elle voulait pas le montrer,
279 mais, ben là, OK là j’ai demandé à deux filles au lieu de demander à des mecs, mais euh
280 dans d’autres situations je me souviens avoir demandé à, des garçons, j’pense hein ?

281 Episode 10 :

282 *Çà ça m’intéresse aussi parce que il y a des portés il y a des relations à l’autre, alors je*
283 *sais bien que la consigne est différente mais*
284 Oui mais moi quand je dis il y a pas de portés euh, il faut pas l’entendre euh au sens
285 danse du terme, c’est qu’ils sont en train de faire du combat ou, je ne sais quoi, dans les
286 tapis fin je, attends je vais repartir en arrière, ben oui, je je dis la même chose alors, c’est-
287 à-dire que, à partir du moment où, euh, on on donne des consignes de travail, euh et que
288 tu vois des gens qui ne les respectent pas, et ben, tu laisses pas faire, euh, j’ai remarqué
289 que, ils avaient tendance en composition à, oublier, les consignes, de ce qui est demandé,
290 pour commencer à, bon c’est c’est bien, à construire, des trucs, à inventer des trucs, donc
291 des portés des, des reproductions on voit les filles à côté qui font les pas euh (geste
292 ironique) les claudettes là, euh euh là non, là j’pense qui faut pas, faut savoir c’qu’on veut
293 quoi, si, le module qu’on est en train de construire c’est, la phrase individuelle et après la
294 phrase collective, et ben, on est là-dessus point quoi euh, sinon on mélange tout sinon on
295 mélange tout
296 *Oui mais c’est marrant qu’ils le fassent à moins que tu l’aies travaillé avant, parce que à*
297 *plusieurs reprises on voit les garçons notamment entrer en contact, ça leur vient comme*
298 *ça ou peut-être l’as-tu travaillé*

299 Euh attends dans dans le cycle il doit y avoir un moment, ouais, je l'ai je l'ai travaillé sur
300 les, les emboîtements, et il me semble aussi j'ai fait une approche des portés par euh, un
301 atelier ou c'était offrir une partie de son corps pour que l'autre vienne s'y poser euh, qui
302 avait amener des trucs sympas, mais je sais plus si j'ai fait avec eux, euh, donc il y avait
303 des contacts euh ya un truc que je fais mais que j'ai pas fait là c'est sûr, avec eux, c'est
304 euh, aller d'un point A à un point B, en, variant au maximum les surfaces de contact avec
305 l'autre et en, en cherchant à un moment donné à ce qu'il y ait un porté, mais je l'ai pas
306 fait avec eux donc je sais pas (rires)

307 *Parce que si tu veux ça revient systématiquement, c'est souvent Vincent d'ailleurs qui*
308 *cherche le contact*

309 Non j pense pas que c'est c'est été amener dans les consignes je réfléchis, mais j pense
310 pas, dans les modules qu'on a travaillés

311 *Et ce sont les garçons qui font ça, ce ne sont pas les filles*

312 ouais ouais c'est pas les filles

313 Episode 11 :

314 Ben, commentaires euh, pff, bon là je m'adresse aux garçons mais euh, ça pourrait être
315 aussi bien aux filles sur le fait que, j me rends compte parfois, alors que la situation a été
316 mise en place depuis dix minutes que, certains élèves n'ont pas compris les consignes
317 *là ils viennent te chercher et te disent que les filles ne travaillent pas, ils viennent*
318 *se plaindre en fait*

319 ouais, en en en en sachant que, euh j'ai eu euh, ben pourtant il me semblait, j'ai pas dû
320 être assez clair en fait, au début de cette situation, parce que il y a, à plusieurs reprises
321 déjà on a vu des gamins, euh, qui travaillaient en groupe (il repasse l'image). Voilà alors
322 là c'est ce que je lui dis euh, j pense que, en fait je me rends compte à ce moment là que,
323 ils ont besoin de refaire le travail de groupe, pour redéterminer les positions, donc ça ça
324 ça montre bien, qu'ils n'ont pas enregistré leurs positions, alors qu'il y a eu tout un
325 travail préalable, où, on, dit bon ça c'est la première comment tu es toi dans la première
326 comment tu es toi comment tu es toi, OK, on retient bien ça attention on passe à la
327 deuxième, comment tu es toi dans la deuxième lala maintenant attention on se sépare on
328 refait les quatre positions mais sans s'emboîter, première, deuxième, troisième,
329 quatrième, bon il y a tout un travail comme ça de rabachage pour que, euh, chaque gamin,
330 ait ses quatre positions, et après, là (montre la vidéo) le travail qui est demandé, c'est la
331 construction d'une phrase à partir de cette position donc une phrase individuelle ou je je
332 je **crée** un chemin entre, chaque position pour que ça devienne une phrase, et euh, un

333 travail collectif, alors là, les deux sont en parallèle, normalement c'est pas en même
334 temps mais, c'est parce que j'en ai qui avaient qui avaient, fait ce travail de phrase
335 individuelle les autres avaient pas fait, ou mal fait, donc euh il y en a, euh, qui étaient
336 passés sur le travail de la phrase collective, la phrase collective c'est, piquer des trucs
337 dans les phrases individuelles pour construire une phrase et l'apprendre, et la faire tous en
338 même temps, euh, alors que d'autres, étaient encore, obligés de revenir à une phrase
339 individuelle qu'ils n'avaient pas construite, euh étape obligée avant de passer à une
340 phrase collective, voilà, donc les filles, les les « Les filles qui, qui ne foutent rien »
341 (reprend ce qu'ont dit les garçons) euh ben j'veux dire je sais pas mais je me demande si,
342 alors si il a raison et qu'effectivement elles font pas ni leur phrase individuelle ni leur
343 phrase collective, euh mais j'ai plus l'impression que, **comme**, euh, si les filles, elles, ont
344 repéré leur position, et ben elles sont dans dans le travail que j'ai demandé et eux, leur
345 demande c'est de revenir sur le travail précédent, pour pouvoir retrouver leurs
346 positions pour pouvoir faire le travail d'aujourd'hui

347 Episode 12 :

348 S1 *tu vois là à Mallaury, tu n'utilises pas le même vocabulaire tu lui dis pas « plonger »*
349 *comme on a pu le voir précédemment*
350 mum, ben ouais, mais en même temps je reprends ce qu'elle me, ce qu'elle me donne, si
351 dans, ce qu'elle, si dans sa position de départ il y avait plonger j'aurai dit plonger, mais
352 j'ai remarqué que dans les propositions de garçons il y avait euh, beaucoup plus, euh
353 glisser au sol, plonger euh, des choses comme ça
354 S2 (sourire) bon, euh là, j'a j'avoue que, euh je prends en référence euh la position des
355 filles j'aurai très bien pu prendre en référence la position des **mecs**, euh, si je le fais pas,
356 sans me chercher d'excuses hein, c'est, je je pense que, euh les garçons, sont déjà, euh en
357 contact visuel uniquement pour faire euh les positions, c'est-à-dire que visiblement, bon
358 il y a peut-être, il y a eu un choix de groupe sur les positions, mais visiblement ils les
359 connaissent pas, donc euh, en modifiant euh, en modifiant la position euh, qui doit servir
360 de de référence à, aux quatre, sur, une des deux filles, euh peut-être j'ai le sentiment que,
361 euh elle saura la remonter, alors que les garçons j'ai l'impression qu'ils sont pas du tout
362 ils ne savent pas du tout en fait les positions
363 *En fait moi j'attire ton attention sur le fait que quand tu t'adresses à cette fille tu es sur la*
364 *précision du geste : « mets ta jambe comme ça » et quand tu t'adresses au garçon c'est*
365 *plutôt : « restes sur la même ligne » tu vois on est pas sur le même registre*
366 Oui, effectivement oui

367 Episode 13 :

368 S1 une remarque ptête encore sur les, les positions, donc euh là visiblement la première
369 position c'était une position de filles qui avait été repris par le groupe par contre la
370 deuxième, euh c'est clair, que c'était Erouane, donc le garçon, euh, qui proposait, et ça
371 avait été repris par la groupe, une position, et, on voit les positions, quand même euh, qui
372 sont plus facilement données par les **mecs**, que par les filles, alors Erouane, il va pas au
373 bout de sa position, c'est une position comme ça fléchie (démonstration) mais après
374 (démonstration) il vient sur une ptite phase d'équilibre sur les mains, euh, c'est il y a
375 un , il y a un équilibre, donc il pose il coince les coudes sur les genoux et pis il vient plus
376 plus mec ça, plus mec

377 *Et alors tu veux dire que les filles ne reprennent pas la position*

378 Non non, non non, je je je, c'était juste euh une remarque, par rapport à, en fonction des
379 garçons et des filles c'est vrai qu'on a quand même des, une motricité et, des des
380 réponses, qui sont euh, assez différentes, mais sinon, euh non, sinon non.

381 S2 *Apparemment les filles ont souvent fini avant, donc tu t'attardes sur les garçons et*
382 *finalement*

383 oui, voilà, donc dans le travail de groupe il y a des, il y a des modules, individuels et, le
384 travail du groupe est bloqué à un moment donné si, tous les éléments du groupe n'ont pas
385 fait leur boulot individuel, donc euh, c'est vrai que j'interviens plus sur les mecs, euh et
386 pis c'est vrai aussi, là (la vidéo) c'est ça se voit vraiment fort que je, euh que je suis très
387 directif dans le, l'énergie associée au mouvement etcaetera etcaetera, en fait je j'ai
388 l'impression quelque part que, euh, euh, j'veux faire en sorte que les garçons aussi aient,
389 leur phrase gestuelle, coûte que coûte quoi, même si, ils ont ddes, problèmes pour euh,
390 tenir les positions, pour construire entre deux et pour euh être dans un contraste d'énergie
391 qui n'ont pas, naturellement, ils sont dans une motricité usuelle, je reconnais (tousse), je
392 reconnais que, je suis directif et que je cons, à partir de ce qu'il a proposé je construis un
393 ptit peu, maintenant euh, je sais aussi pourquoi je je le fais c'est parce que, mon mon pari
394 avec les garçons comme avec les filles mais ptête, les garçons sont plus durs à persuader,
395 c'est de leur montrer qu'à partir de de d'une gestuelle, qui vient d'eux et qui est simple et
396 qui est issue de de jeux ou d'ateliers, on peut arriver à quelque chose qui devient un
397 mouvement dansé, en jouant justement comme j'ai dit tout à l'heure sur les paramètres, et
398 là (vidéo) euh j'aimerais bien, je l'aide à construire un truc, en espérant que, lui même, et
399 pis ptête les autres en le regardant, euh, euh, comment dire, (geste avec les doigts) euh

400 commencent à sentir de la de à voir de la danse, dans ce qu'il fait et plus uniquement la
401 suite des positions qui étaient choisies au départ

402 *mais les filles n'ont pas besoin de ça ?*

403 les filles en ont besoin également mais, là c'est sûr (montre la vidéo) j méttais, j'ai là sur
404 (vidéo) sur les exemples je donne un coup de pouce plus aux garçons, bon ben, j'en ai
405 vingt neuf dans la classe là, donc euh, tu vois j'peux pas j'peux pas donner pareil à tout le
406 monde ça c'est clair, mais c'était important pour moi que les garçons, parce que les les
407 les garçons euh, les filles ont montré qu'elles étaient **plus** capables d'un travail de groupe
408 et autonomes, que les garçons dès que ils sont pas sur un truc précis, ils vont commencer
409 à, à jouer à autre chose, à faire, les cons dans les tapis etcaetera etcaetera, donc euh, c'est
410 aussi la raison j'pense pour laquelle j'interviens plus avec les garçons, premièrement
411 parce, ils ont, plus de difficultés, peut-être parfois moins de motivation à faire et pis
412 surtout dans le travail de groupe si je les laisse trop longtemps euh, ça part en live quoi
413 c'est, donc il y a des il y a des piqûres de rappel pour euh, que, le le le bagage là (vidéo)
414 j'vois il a sa phrase, bon ben il revient dans son groupe, on peut construire, il a sa phrase,
415 on peut même choisir des éléments de sa phrase pour faire une phrase collective, donc il
416 est, c'est une façon de le remettre en selle dans le groupe quoi

417 *oui d'ailleurs tu vois tu dis alors aux filles : « maintenant vous pouvez y aller »*

418 tu vois j'avais pas vu ça (la vidéo) avant de te dire ce que je disais avant mais c'est
419 exactement ça, Martin a sa phrase, Roanne a sa phrase, vous pouvez travailler la phrase
420 collective

421 S3 Là c'est sûr que j'ai envoyé plus ballader la fille, qu'à, qu'à Martin ou les garçons, je,
422 je reconnais, non mais il y a une différence également c'est qu'Adeline elle était, là, elle
423 revient sur cette séance là, elle a loupé plein de séances donc il y a plein de trucs qu'elle a
424 pas, et euh, je peux pas lui refaire les, les quatre cours que j'ai fait avant quoi, pour elle
425 toute seule, mais, c'est vrai que, euh mais il me semble parce que là elle revient mais il
426 me semble que, il me semble quand même qu'au départ, je lui ai reexpliqué, comment il
427 fallait faire, et, elle elle a choisi la situation de facilité que de venir toujours me voir, en
428 espérant que je lui fasse quoi tout simplement, mais bon c'est vrai que c'est une fille et,
429 que je l'ai envoyé ballader (rires), « tu apprends la phrase d'un autre » bon, travail
430 d'écoute hein (ironie)

431 Episode 14 : S1 (bagarre 2 g) S2 (Maxence), S3 (Aurélie)

432 Donc là, c'est un bon exemple de de, de ce que je disais tout à l'heure et peut-être une des
433 raisons pour lesquelles euh, euh, je suis je reste plus en contrôle sur eux et puis je les aide

434 plus, à certains moments pour euh, être sûr qu'ils avancent, parce que dès ben même dans
435 un travail collectif là hein euh, et, la moindre occasion est bonne pour euh, pour se taper
436 dessus pour euh, bon, donc et là on sort on sort du travail et c'est la difficulté en danse
437 que ce soit en travail individuel ou de groupe, de maintenir cette concentration et cette
438 écoute, euh, qui permet d'être dans un état, entre guillemets, de **danse** c'est-à-dire que,
439 euh, on on est pas du tout prêts à créer quoi que ce soit quand on est euh sur, euh, taper se
440 taper dessus machin, on sort complètement, et moi j'ai j'ai le sentiment que pour arriver à
441 des choses sympas, en **danse**, bon peut-être là c'est un niveau 6° c'est ptête ambitieux
442 hein mais, je crois qu'il faut démarrer par là, euh, il il faut je crois que, l'état d'esprit dans
443 lequel on est quand on travaille, quand on crée surtout, euh il est hyper important, et il
444 faut pas euh, euh à un moment donné c'est beaucoup plus simple de laisser partir en live
445 et puis euh, moi je pense que c'est, c'est c'est dommage parce que après on a, on a pas de
446 résultats en fait, on a euh ce que j'ai vu souvent et ce que je faisais moi avant, beaucoup,
447 euh des **supers** trucs en situation de recherche, et pis dès que t'arrivais à une étape de
448 composition il y avait **plus** rien mais **plus** rien (insiste avec la main), c'était d'un
449 **pauvreté** à mourir quoi, et, donc c'est en fonction de ça que je me suis posé la question,
450 et je suis arrivé sur, bon par rapport aux lectures aussi hein, Marcelle Bonjour et tout ça,
451 euh, sur le cette étape in indispensable, de du projet, de fixer une contrainte par rapport à
452 ça, pour ensuite, de nouveau arriver sur la composition, fin pas de nouveau, pour ensuite,
453 arr arriver sur la composition

454 Episode 15 :

455 *Ici la disposition lors du passage devant les autres est différente, les filles et les*
456 *garçons sont alternés alors que dans le premier groupe il y avait deux garçons et deux*
457 *filles aux extrémités*

458 Pas de commentaires (40')

459 *Ensuite tu mets Erouane derrière*

460 pas de commentaires

461 Episode 16 :

462 *tiens regarde là, tu t'adresses aux filles et tu les corriges, tu leur parles de précision*

463 Euh, peut-être en majorité c'est ça, à part je me souviens sur certains groupes, dans les

464 choix, tu sais on dit il faut choisir, des mouvements, des phrases de chacun, euh il y a des

465 choses qui ont été choisies dans une phrase de, de garçon, il me semble que c'était euh, je
466 me demande si c'était pas Erouane (montre la vidéo)

467 *Si si*

468 Euh, et, et et et là le travail de précision était en référence avec ce que lui avait fait au
469 départ pour que les filles fassent pareil, parce que c'était son son mouvement qui était
470 choisi, mais globalement c'est vrai que, j'a je en voyant les images, j'admets que, euh j'ai
471 pas, je suis plus sur euh, la précision avec les filles, euh, dès qu'il s'agit d'un travail de
472 groupe c'est la fille qui qui qui est qui devient la référence, ouais, j'avoue

473 Episode 17 :

474 S1 pas de commentaires (« quand vous voulez les filles, ... il y a des garçons aussi »)

475 S3 *les appréciations sont différentes, au groupe composé de garçons tu dis : « c'est pas
476 mal aussi » alors que pour le précédent, mixte, dont la référence était visiblement les
477 filles comme tu l'as dit, tu dis : « c'est très bien » S2*

478 Mais, ouais mais, est-ce qu'il faut mettre en relation la composition du groupe, ou au
479 rendu

480 *C'est ce que toi objectivement tu peux dire sur le rendu des groupes, la production du
481 groupe de garçons était peut-être pour toi réellement moins bien*

482 (gêne) c'était plus brouillon c'était pas, précis, c'était pas,

483 *les garçons ?*

484 ouais

485 *c'était bien aussi*

486 Ah bon !

487 S4, j'étais énervé là hein (« débrouillez-vous !, ils n'ont qu'à suivre »), là j'étais énervé

488 ouais, je me souviens

489 S5 *ici les filles sont devant, pourtant Maxence est capable d'être devant*

490 Pas de commentaires

491 (Revient sur S4) Là là c'est sûr t'as gardé, donc euh, je me souviens cette séance j'étais

492 pas du tout content de, du travail, je me disais que j'avais merdé dans, euh, dans

493 l'organisation de cette, du travail tu vois, parce que euh, de, il y a, bon il y avait, pis c'est

494 vrai que j'étais énervé parce que, il y avait énormément de, de, d'interventions, de

495 d'élèves, parce que, un tel dans le groupe faisait pas ça, parce que les garçons ceci, les

496 filles cela, euh et euh, à la fin, euh, euh, j'veux dire bon, c'est ptête euh, comment dire,

497 c'est ptête pas intègre de dire ça mais, si j'avais deux garçons qui étaient qui avaient

498 préparé la phrase collective et qui étaient, en mesure de me montrer comme je le demande

499 à la fin la phrase et que les deux filles, n'avaient rien foutu et n'étaient pas capables de
500 suivre, euh, c'est s, j'aurai eu la même réaction quoi, j'veux dire là le, le fait que
501 j'dise « les garçons se débrouillent, ils ont qu'à suivre » parce que, parce que je suis
502 énervé, parce que, le travail qui était demandé n'a pas été fait, voilà, donc, juste pour
503 minimiser mais bon c'est vrai c'est vrai ils en prennent plein la tronche hein, c'est sûr,
504 mais bon

505 *j'insiste mais Maxence se débrouille bien, tu l'as d'ailleurs dit tout à l'heure il est plus*
506 *proche des filles que des garçons, et pourtant c'est pas lui que tu mets devant*

507 Non, euh, non, non c'est sûr que j'aurai pu là mettre Maxence devant euh, euh, mais, le le
508 le problème qui a eu dans le groupe avec Maxence (le seul garçon du groupe), c'est que,
509 ben ptête, comme certaines filles peut-être justement, (rires) il imposait euh, ses choix et
510 est pas trop à l'écoute des des choix des autres, alors que la consigne c'était quand même
511 de, de euh on peut avoir chacun une proposition, on accepte de voir les propositions de
512 chacun pour choisir ensemble celle qu'on garde, et euh, Maxence par exemple je me
513 souviens qu'il y a un moment donné, euh il n'acceptait pas quoi c'était ses propositions
514 les meilleures et il fallait que ce ça qui soit choisi pour tout le monde, donc euh moi c'est
515 vrai que c'est un comportement qui m'agaçe un peu, et c'est vrai que, à ce moment là
516 ptête l'affectif fait que,

517 *C'est volontaire donc de le placer derrière*

518 Non, non non, non c'est certainement inconsciemment mais l'affectif joue là-dedans, bon,
519 et puis tu sais dans ces situations là tu dois aller vite tu as l'heure qui avance il faut que tu
520 fasses passer les groupes, tu deviens un peu directif parfois euh, t'y vas euh à, à la hache
521 quoi (geste de hâcher) hein, tu, tu prends plus de gants hein, bon il me semble que sur
522 d'autres situations (regard vidéo) au contraire j'essaye d'être à l'écoute et de savoir ce qui
523 va pas et d'aider, mais là quand je suis dans l'urgence de faire passer mes groupes les uns
524 après les autres comme ça, euh là j'avoue que j'étais un ptit peu, je suis pas comme ça
525 tout le temps quand même hein, un ptit peu à la hache pour que ça pour que ça passe,
526 mais oui toi t'as bien choisi les moments critiques là hein

527 Episode 18 :

528 Tout à l'heure on a dit on a vu, des images qui montraient que euh dès qu'il s'agissait du
529 groupe je prenais en référence euh les filles, un peu, hein euh, là l'intervention dans le
530 groupe c'est euh, bon c'est pas de la même nature peut-être mais c'est quand même pour
531 remettre, euh en en, en marche les, les garçons du groupe, qui sont donc qui savent plus
532 leurs positions euh, **contre** les filles qui disent, ben ça c'était avant euh nous on, voilà,

533 juste une remarque par rapport au fait que, dans la gestion du groupe mixte, euh il me
534 semble que ee, à pas mal de moments quand même, on a vu une fois j' dis : « les garçons
535 vous vous débrouillez, tant pis pour vous » parce que c'était le moment de montrer, mais
536 dans les étapes de travail, j'fais des concessions contre les filles, qui sont pas contentes
537 (montre l'image), pour, remettre en selle, les mecs

538 *Oui mais là il me semblait que malgré cette intervention faite aux garçons, tu prends en*
539 *exemple une fille pour démontrer*

540 Non là je leur demandais de refaire leur position

541 *Aux filles*

542 Ben à tout le groupe, aux garçons et aux filles, parce que euh, les, euh les les garçons ne
543 se souvenaient plus des positions dans les emboîtements, et comme, la phrase
544 individuelle, se construit à partir de cette position, ben, ils faisaient rien quoi, à un autre
545 moment quand j'étais dans l'urgence, je leur ai expliqué que, les, les positions étaient un
546 prétexte euh, pour construire un, un mouvement, en faisant un chemin entre les positions,
547 et que s'ils m'inventaient des positions euh, euh, comme ça maintenant, en dehors de tout
548 emboîtement, des positions différentes en jouant sur le haut le bas, et puis des formes,
549 différentes, y, on pouvait avoir la le même rendu c'est-à-dire on pouvait avoir une phrase,
550 qui qui consistait à relier euh deux positions, voilà, deux trois quatre en tout

551 Episode 19 :

552 (sourire) un autre contre-exemple euh où, je demande aux garçons de prendre leur place
553 dans, la composition chorégraphique, au même titre que les filles

554 Episode 20 :

555 Du côté de Maxence il faut, aussi euh, le vivre, pourtant c'est, c'est un 6^e donc de cette
556 année, il a, **sys-tématiquement** quelque chose qui va pas, et euh, donc donc ce qui fait que
557 même si, euh comme tu disais tout à l'heure peut être, il peut être intéressant bon il fait de
558 la danse, lui il appelle ça de la danse moi j'appelle ça euh de la gymnastique hein, à S là,
559 Oxygène je sais pas quoi, euh et donc il se, il pourrait être un bon exemple euh pour les
560 autres etcaetera etcaetera, mais je te parlais tout à l'heure d'un côté affectif, qui fait qu'au
561 bout d'un moment,

562 *Oui parce qu'il aime se montrer*

563 Qu'au bout d'un moment c'est vrai que, tu portes plus trop de crédit à ce qu'il te dit parce
564 que, c'est sans arrêt sans arrêt, il est il est sur des choses, il est, il est très égocentrique

565 (geste main vers lui), il est sur des choses, euh, qui le concerne lui et son bien être, et il se
566 trouve tout le temps des problèmes sans arrêt, il a une petite écorchure là (doigt) un petit
567 truc là (épaule) c'est, au bout d'un moment ça devient pesant quand tu veux avancer et
568 c'est vrai que, euh parfois la solution, c'est aussi de l'envoyer ch..r quoi je suis désolé,
569 mais c'est pas parce que c'est un mec euh ou une fille,

570 *C'est vrai qu'il est accroché à toi*

571 Oui il est, mais il a il a un petit peu évolué là, le fait de s'faire secouer aussi je pense que
572 ça doit,

573 Episode 21 :

574 S1 donc là c'était Salvator en fait hein, c'est Salvator qui me, (inspire), euh, qui me dit
575 que lui a fait ce qui était ce que j'avais demandé, alors euh, je sais pas pourquoi

576 *tu lui dis :*

577 *C'est Julie qui va faire en premier, c'est ça*

578 *« et toi tu n'as rien compris comme ça tu comprendras mieux »*

579 (sourire)

580 S2 *« qu'il te voit d'abord pour voir si ce qu'il a fait c'est bien, vas-y Julie »*

581 Pas de commentaires

582 Episode 22 :

583 Ça c'est une solution pour mettre les garçons au travail, une nouvelle solution, noter les,
584 remarques, c'est un travail qui aurait qui aurait ptête pu, que j'aurai pu du demander en
585 fait à tout le monde, de noter tous les modules et de choisir, d'essayer de choisir, de noter,
586 les différents ordres dans lesquels on pouvait les mettre et, pour choisir en fin, mais bon

587 Episode 23 :

588 Donc je les ai euh, euh j'ai finalement accepté que, qu'ils fassent un truc à trois (garçons)
589 parce que, c'était trop tard dans le cycle pour redémarrer le travail de groupe, et parce que
590 euh, sinon j'avais, rien, sinon j'avais, rein, alors le groupe de Roanne (montre l'image) a
591 composé sans lui et a réussi à faire queq' chose, donc c'était pour moi un moyen, euh de
592 de, de voir quelque chose au niveau de Vincent, euh Christopher, et donc Roanne du coup
593 qui a fait un truc simplement euh, cette séance là plus la séance d'après, alors là, le le
594 problème tu vois c'est qu'au moment du contrôle j'ai pas, capté, et c'est vrai que c'est
595 difficile hein, j'ai pas capté que, qu'il avait changé de groupe, voilà, parce que c'est vrai

596 quand t'as des absents parfois, euh tu peux avoir trois quatre absents, euh, pour que les
597 gamins ne perdent pas leur temps tu leur dis : « ben aujourd'hui tant pis, aujourd'hui,
598 vous allez vous réunir » tu vois, tu les mets avec le restant des deux autres groupes où euh
599 machin demande d'aller travailler avec un autre groupe ses copines machin, pour dire
600 qu'ils fassent quelque chose ce jour là tu tu tu, tu leur permets quoi, mais, là je me suis
601 fait avoir parce que logiquement euh, j'avais tenu bon, euh à peu près sur les autres
602 groupes sur le fait qu'on restait dans les groupes mixtes et qu'on changeait pas, mais au
603 final en fait on se retrouve avec des groupes qui ont changé quand même
604 *C'est terminé et si tu veux bien on peut revenir sur ce que tu penses de tout cela*
605 C'est c'est c'est intéressant, c'est c'est formateur en fait, de de, de se revoir comme ça et
606 puis de, bon en même en même temps euh, en même temps je suis content de voir que,
607 quand même, euh j'ai été assez euh ferme, sur des orientations que, je voulais, maintenir,
608 dans mon dans mon cours, bon il y a euh l'étape de la séance où, où je me suis énervé,
609 c'est clair, je me suis énervé à la fin parce que, euh, alors après je me suis dit que c'était
610 certainement de ma faute, et logiquement c'est c'est ça aussi bon, les élèves sont pas
611 toujours non plus euh, hein en fonction de, de de, en fonction des cours il y a des cours où
612 ils vont être attentifs, d'autres beaucoup moins, mais euh, bon quand même j'ai euh, eu
613 j'trouve ça formateur de de, de se voir, donc côté positif de voir un ptit peu euh au niveau
614 de, du rendu par rapport au projet, euh d'enseignement j'parle hein (main vers lui) euh,
615 et pis en même temps de de voir aussi des des défauts et des choses bon c'est là qu'on
616 s'rend compte que quand on a trente gamins et ben on est injuste avec certains euh, euh
617 parfois uniquement, parce que tu les comprends pas parce que, parce que ils, parce que,
618 t'as pas vu ce qu'ils ont fait parce que ou alors t'as imaginé des choses, alors mais bon,
619 euh sinon euh, ben sinon je suis content de voir que, par rapport au travers de ces
620 quelques images là, euh ce que je cherche à développer dans les cycles, danse, euh ben je
621 m'y retrouve quoi, je m'y retrouve bon, on peut toujours améliorer plein de trucs moi je
622 vois la partie où, euh ils étaient trop en travail de groupe, à la fois sur euh, euh la phrase
623 individuelle pour ceux qui l'avaient pas faite et pis la phrase collective, j'aurai du
624 travailler autrement, j'aurai dû certainement mettre des points de rendez-vous euh
625 beaucoup plus, rapprochés dans ma séance, pour voir où ils en étaient pour voir si c'était
626 fait tu vois, alors que là bon c'est c'est, le le fait de, de tourner sur les les groupes comme
627 ça bon tu tu fais le truc des assiettes chinoises là hein euh, ou tu fais tourner une assiette
628 tu t'en vas faire tourner une autre mais quand t'as fini de faire tourner tes assiettes, faut
629 revenir au départ
630 *Oui mais comment faire autrement ?*

631 Ben euh, j' pense qu' il faut euh, euh qu' ils soient tous ensemble en travail sur un un truc,
632 OK mais il faut peut-être, y aller par étapes, et demander, euh par exemple, euh je sais pas
633 je reprends la phrase individuelle, construisez-moi un, un chemin entre votre première et
634 votre deuxième position, point, euh, cinq minutes après, vous me montrez ce ce, ce
635 chemin, c' est-à-dire que à partir du moment où je je fais des allers retours entre le travail,
636 et euh que ce soit individuel ou collectif et puis, une restitution, j' vais j' vais déjà mieux
637 voir le travail qui a été effectué, mieux l' orienter et alors que si je laisse en live comme ça
638 (montre la vidéo) sur une demi-heure trois quart d' heure de travail individuel, et ben pour
639 certains groupes ceux qui sont rentrés dedans et qui euh qui n' ont pas besoin d' être
640 recadrés sans arrêt, ils vont aller au bout de ce que j' ai demandé, alors que pour d' autres
641 il y aura rien, donc je pense que là c' est une erreur, de, de ma part, que de de laisser une
642 grande structure comme ça fonctionner en autonomie
643 *C' est pour ça que l' espace, l' idée de la scène là , c' était intéressant pour justement voir*
644 *les élèves fonctionner on voyait bien les comportements de filles et des garçons et c' est*
645 *vrai qu' après répartis dans l' espace, c' est plus difficile*
646 Oui, oui, ben si j' a si j' avais pas une salle de sport mais une salle de danse pour euh, pour
647 travailler, euh je serai obligé de travailler autrement, là ce que je trouve intéressant c' est
648 que, euh à partir du moment où t' es sur un travail de recherche, euh, individuel ou par
649 groupe, et ben chacun peut bénéficier d' un espace suffisant, pour préparer, à la limite
650 même dans la composition, pour préparer déjà des déplacements, qu' ils pourront refaire
651 sur une scène, donc en fait tu multiplies le nombre de scènes pour qu' ils soient sur des
652 dimensions, normales quoi
653 *J' aimerais revenir sur la manière de t' intéresser aux garçons, et par rapport à tout ce*
654 *que tu as dit, au moment de l' évaluation tu penses que tu favorises les garçons*
655 Euh, non je pense pas que je les ai favorisés, par contre euh, fin, j' ai, j' ai pas fait de
656 cadeau aux gamins qui n' ont pas, fait, leur boulot, par contre euh les gamins qui ont
657 essayé euh, de suivre le truc, euh ces gamins là, je, peut-être je ee, si il y a eu un ptit plus
658 dans la note, tu vois ce que je veux dire, un garçon qui a fait son boulot a ptête eu un peu
659 plus qu' une fille qui faisait son boulot
660 *Bon je pense que l' on va s' arrêter là, je te remercie E pour ta collaboration*

Grille de lecture des épisodes : Enseignant A

Leçon 4

Episode : 1, espace restreint (S1) délimité non cadré S2 à S4

Catégorie : Su 1

Séquences : S1 (L42-49), S2 (L84), S3, S4 (88-91)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg en S1 élèves assis (les f devant ou dans le champ de vision de l'enseignant, les g à la périphérie ou hors de son champ de vision), S2, les élèves se préparent à entrer en activité, un groupe mixte au premier plan, S3, S4 les élèves tournent sur un cercle imaginaire, les f près des f, les g près des g au fur et à mesure des consignes

Activité de l'enseignant (e) : informe du thème de séance S1, contrarie l'organisation mixte spontanée des élèves en S2 dès la fin de l'information, S3 et S4 mise en activité des élèves par des verbes d'action, l'enseignant reste en dehors de l'espace et donne les consignes à partir de cet espace

Réponse élève : les élèves se séparent en S2 alors qu'ils s'étaient placés par mixité entre f et g

Registre des communications : S1 informationnel (regard dirigé au fond vers des f qui l'écoutent) directif en S2, cumulatif en S3 et S4 par l'ajout de consignes

Conséquences : séparation par groupe sexué réaffirmé en S2, S3, S4, en S2 sépare les élèves : « c'est chacun pour soi, on se sépare des ses copains et de ses copines »

Episode : 2, espace restreint délimité, non cadré

Catégorie : St 1

Séquences : (L133)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves continuent à suivre les consignes verbales, non les démonstrations parce que l'enseignant danse en même temps qu'eux, ils ne le voient pas ils l'entendent

Activité de l'enseignant (e) : dirige les déplacements des élèves et l'énergie des mouvements par des verbes d'action dans un espace clos, démonstration en dehors de l'espace délimité

Réponse élève : les élèves tournent en rond et se regroupent par sexe, certains g suivent les lignes du gymnase (au verbe « marcher »)

Registre des communications : verbal (consignes) et mixtes (démonstration)

Conséquences : les élèves sont répartis souvent par groupes sexués ou seuls

Episode : 3, espace restreint délimité, non cadré

Catégorie : St 1

Séquences : S1, S2, S3, S4, S5 (L134-154)

Configuration des élèves dans l'espace : espace restreint délimité, les élèves se déplacent sur un cercle imaginaire S1, les élèves sont en binôme sexué de S2 à S5 et investissent un espace préférentiel

Activité de l'enseignant (e) : informe de l'évolution des consignes en même temps que les élèves sont en mouvement, S1= s'arrêter sur des postures (à plusieurs et être en contact), S2 par deux face à face posture arrêtée les explications sont données au moyen d'une démonstration par deux garçons désignés, l'enseignant est hors de l'espace délimité, S3 par deux, effectuer une posture en mouvement l'enseignant est dans l'espace, S4 par deux travail sur la vitesse du mouvement (lenteur) l'enseignant est dans l'espace délimité et se recule pour ressortir de l'espace et voir tous les élèves, S5 jouer sur les contraires (placement des bras parallèles ou croisés)

Réponse élève : la répartition est parfois mixte en S1, la répartition est sexuée en S2, en S3, en S4 en S5 (deux garçons rentrent en contact dos à dos)

Registre des communications : consignes évolutives sous forme ludique, S1 verbal, S2 explication par la démonstration déléguée à deux garçons, désigne par le contact le premier, nomme le deuxième, S3 communication mixte, S4 communication mixte, S5 communication mixte en reculant

Conséquences : S1 la situation oblige les élèves à rentrer en contact et en mixité, S2 à S5 le fait de demander d'être à deux replace les élèves par sexe, S5 incite à regarder l'autre

Episode : 4, espace élargi non délimité

Catégorie : A 3

Séquences : S1, S2 (L156-158)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 espace des élèves dans un groupe mixte = répartition sexuée avant l'intervention de l'enseignant, S2 commencent à rentrer en contact après l'intervention de l'enseignant

Activité de l'enseignant (e) : régule la production des élèves, S1 à la demande d'un g de venir voir la production de son groupe, l'enseignant observe, placé à côté des g (mais regarde la production des f) et se dirige vers les f, S2 ses interventions dans le groupe mixte sont en direction des f dans le but de faire avancer le travail du groupe : il montre aux f un

mouvement qui permet de rentrer en contact avec les g et va jusqu'à placer une des f en contact avec les g, il délègue aux f le soin de continuer lorsqu'il repart

Réponse élève : S1 les élèves se répartissent de chaque côté de l'enseignant par groupe sexué, S2, le contact entre f et g se fait par les f

Registre des communications : verbal et non verbal par le contact avec les élèves, ne s'adresse qu'aux f

Conséquences : les f ont incorporé leur rôle, elles sont chorégraphes, les g ont des rôles secondaires ils ont incorporé leur rôle : ils ont besoin d'aide. La coéducation est possible si les f ont incorporé leur rôle de chorégraphe délégué par l'enseignant. D'une demande de régulation émanant d'un g, ce sont aux f que des responsabilités sont données par des indices repérés par les élèves (il les amène à entrer dans l'espace des garçons)

Episode : 5, espace restreint, délimité non cadré

Catégorie : St 1s

Séquences : S1 (L102-113), S2 (L94-96)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 les élèves réduisent l'espace et sont de plus en plus rassemblés au centre de l'espace délimité quand ils sont debout, S2 les verbes d'action induisent un travail au sol et les élèves ont élargi l'espace

Activité de l'enseignant (e) : dirige le déplacement des élèves et la vitesse par les verbes d'action, régule l'activité des élèves repérés à ce moment là qui sont ceux qui sont les plus lents (ils ne sont pas encore au sol)

Réponse élève : faire le plus lentement possible en S2 (un g et une f sont dans ce schéma, ils sont en adéquation totale avec ce qu'a demandé l'enseignant)

Registre des communications : S1 les verbes d'action sont introduits par neutralité du discours « on peut aller en arrière, s'arrêter... » S2 les registres des consignes sont différentes : aux g les interventions bloquent la relation à l'autre, à une f donne des informations claires, très précises sur la réalisation motrice (aide)

Conséquences : la correspondance des mouvements de ces deux élèves avec les attentes de l'enseignant provoque une remarque de l'enseignant (dans des registres différents en fonction du sexe)

Episode : 6, espace restreint

Catégorie : A 1s

Séquences : S1 (L190-191), S2 (193-195)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) les g sont à la périphérie, les f sont dans son champ de vision

Activité de l'enseignant (e) : informe sur l'écart produit par rapport à ce qui était demandé, S1 donne des informations sur ce qu'ont produit les élèves « y en a qui ont pas compris » (regard vers la périphérie où sont habituellement les g) et donne un exemple tout de suite S2 en distribuant les rôles, d'abord en l'abordant par un rôle individuel, M (g) : « Martin, il sera plus à l'aise dans un truc rigolo » puis continue sur les rôles de sexe « les garçons, et certaines filles » (regard vers la périphérie)

Réponse élève :

Registre des communications : informationnel en S1, questionnement et humour en S2 qui étiquettent les élèves dans des rôles préétablis

Conséquences : les élèves qui n'écoutent pas sont à la périphérie de l'espace d'explication (hors de son champ de vision), ils n'ont pas envie de rentrer dans un rôle qu'on leur impose

Episode : 7, espace élargi non délimité

Catégorie : Su 2, ICD (-)

Séquences : S1 (L217-218), S2 (272-278)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves travaillent par groupe mixte en S1 ou non en S2 ils veulent changer de groupe

Activité de l'enseignant (e) : régule les conflits dont les régulations demandées proviennent de g en S1 gestion des conflits groupe mixte, S2 gestion des conflits groupe de g

Réponse élève : repartent dans leur groupe en S1, et S2 après l'intervention de l'enseignant

Registre des communications : directif en S1 sans explication : « tu repars dans ton groupe » essaie de convaincre en S2 : « Malik , tu leur montres ce que tu as fait.... »

Conséquences : les conflits continuent en S1, en S2 l'élève est isolé

Episode : 8, espace élargi non délimité

Catégorie : St a 1

Séquences : (L212-239)

Configuration des élèves dans l'espace : dans tout le gymnase mais le groupe dont les f sont prises en référence par l'enseignant est au centre de l'espace délimité (besoin de cadre)

Activité de l'enseignant (e) : aide un g d'un groupe mixte en le regardant puis en lui composant de plus en plus sa phrase (se transforme en chorégraphe) en agrandissant les mouvements

Réponse élève : ne plus inventer, reproduire ce qui est demandé puis démontré

Registre des communications : verbal (directif) sans expliquer à l'élève les raisons des choix (orientation, repères sonores) puis mixte

Conséquences : l'élève est passé du statut d'acteur à celui d'élève qui s'inspire d'un modèle

Episode : 9, espace élargi non délimité

Catégorie : E 2

Séquences : (L243-245)

Configuration des élèves dans l'espace : dans tout le gymnase mais ce groupe mixte (dont les f sont une référence pour l'enseignant) est dans l'espace délimité

Activité de l'enseignant (e) : regarder, émettre un avis sur la production des élèves, nommer une f puis une autre pour qu'elle lui montre le travail réalisé

Réponse élève : une des f dit ne pas être prête à lui montrer

Registre des communications : rôles stéréotypés, directif

Conséquences : les élèves incorporent les rôles décidés par l'enseignant

Episode : 10, espace élargi non délimité

Catégorie : A 2

Séquences : (L253)

Configuration des élèves dans l'espace : deux g redéfinissent la tâche, ils sont en accord avec le thème de séance (l'écoute) si on se reporte aux consignes données au début de cours, ces g sont donc en relation par contact au moment de l'intervention de l'enseignant

Activité de l'enseignant (e) : redéfinit la tâche pour empêcher le contact entre élèves parce que à ce moment là il s'agit de faire sa phrase individuelle et sa phrase collective mais les portés ne sont pas tolérés

Réponse élève : en conflit avec ce qu'ils avaient retenu des explications du début du cours

Registre des communications : impératif, bloque la relation à l'autre

Conséquences : les élèves se séparent

Episode : 11, espace élargi non délimité,

Catégorie : A 2, ICD(-)

Séquences : (L279-283)

Configuration des élèves dans l'espace : dans l'espace élargi non délimité, ce groupe est revenu dans l'espace délimité (où se trouve l'enseignant) pour se plaindre des f, les f du groupe sont restées hors de cet espace

Activité de l'enseignant (e) : intervenir par rapport à la demande de régulation émanant de g, mais la réponse n'est pas celle attendue par les élèves. Il redéfinit aux g ce qui est attendu par l'intermédiaire d'un g qu'il vient d'aider : « je lui ai montré il va t'expliquer »

Réponse élève : les g repartent en direction des f de leur groupe

Registre des communications : détourne la demande de régulation provenant des g, il ne semble pas croire en une cause possible du conflit provenant des f, il intervient uniquement sur les g

Conséquences : ne résout pas la cause du conflit entre f et g

Episode : 12, espace restreint

Catégorie : E 2

Séquences : S1 (une f L 321-323), S2 (groupe mixte L 344-348)

Configuration des élèves dans l'espace : espace restreint cadré pour les danseurs, hors de l'espace délimité pour les spectateurs, les g sont à la périphérie éparpillés, les f sont au centre regroupées

Activité de l'enseignant (e) : regarder les élèves et émettre un avis sur leur production

Réponse élève :

Registre des communications : S1 reprend sa phrase et communication mixte pour lui reconstruire la phrase d'une manière enchaînée, la gestuelle est limitée, « petit saut », S2 il entérine le registre moteur de f s'adresse aux f comme élèves modèles puisque la posture de référence est celle des f, les registres des consignes est différent en S1 et S2 (précision en S2)

Conséquences : En S1 par sa démonstration, rentre dans la motricité que l'élève lui a montré mais ne lui permet pas d'aller plus loin (différent de l'aide apportée en E8), en S2 les f ont l'habitude d'être des références, incorporation des rôles par les élèves (les f sont devant, les garçons imitent les f, en tout cas elles leur servent de modèle)

Episode : 13, espace élargi non délimité

Catégorie : A1 s

Séquences : S1 (L298-308), S2 (L372), S3 (L373-374)

Configuration des élèves dans l'espace : S1, S2, S3 au fond du gymnase loin de l'espace délimité

Activité de l'enseignant (e) : régule la production des élèves S1 aide un g d'un groupe mixte en le regardant puis en lui composant de plus en plus sa phrase (se transforme en chorégraphe) en agrandissant les mouvements, S2, communication aux f, S3 communication différenciée sur les demandes d'aide des élèves

Réponse élève : attendue, les f attendent, ne prennent pas d'initiatives, incorporent leur rôle de spectatrice, les g sont rassurés

Registre des communications : mixte en S1 le temps passé avec g bloque la progression des f du groupe qui doivent attendre que g sache sa phrase, en S2 les f doivent se montrer compréhensives, en S3 choix clairement établis (les f peuvent se débrouiller seules, pas les g avec qui on passe plus de temps), puisque en même temps il dit à une f : « on va pas te donner ta phrase » et à g : « je te regarde »

Conséquences : S1 l'élève est passé du statut d'acteur à celui d'élève qui s'inspire d'un modèle, S2 progression bloquée des f, incorporation des rôles (les f peuvent attendre, elles ont fini avant les g, les g n'ont pas besoin de se mettre en état de recherche puisque de toute façon l'enseignant va venir les aider, voire leur fabriquer leur phrase), les rôles sont distribués

Episode : 14, espace élargi non délimité,

Catégorie : Su 2, ICD (-)

Séquences : S1 (L381), S2 (L384-388), S3 (L419)

Configuration des élèves dans l'espace : près de l'espace délimité

Activité de l'enseignant (e) : régule la production des élèves en S1 (sans voir les conflits entre deux g parce qu'il est de dos à eux) S2, régule les conflits à la demande de Mx (g) qui se plaint des f : « tu retournes dans ton groupe » accompagné d'un déplacement vers les f de ce groupe, essaie de réguler par l'intermédiaire des f à qui il laisse le soin de s'entendre avec Mx. Cette plainte de Mx sera récurrente et l'enseignant laisse de plus en plus en suspens sa décision « j'arrive » même si il n'y a pas déplacement dans l'immédiat, S3 régule les conflits à la demande de f en la chargeant d'annoncer le zéro aux g

Réponse élève : S3 les f vont transmettre le message aux g : « ils auront zéro », S2 le g est rassuré dans un premier temps l'enseignant va se déplacer pour remettre en cause les f, mais son intervention sera récurrente parce que le problème n'est pas réglé

Registre des communications : les communications sont différentes au regard du sexe des élèves, en S3 l'évaluation négative est la réponse immédiate concernant le comportement des g (dit aux f), par contre en S2, directif au sujet de g mais il va y avoir déplacement de l'enseignant vers les f du groupe dont g s'est plaint. Les sanctions sont immédiates et transmises par l'intermédiaire des f concernant les g, les sanctions sont différées et

l'enseignant va chercher à comprendre ce qui se passe chez les f du groupe. Il remet en question la parole du g et pas celle des f

Conséquences : S2, les f incorporent leur rôle de « messenger », les g ont l'habitude de se déranger pour régler les problèmes occasionnés par les f, qui ne sont pas réglés. Le risque étant de renforcer le rejet de l'autre sexe

Episode : 15, espace élargi non délimité

Catégorie : E 2

Séquences : (L439-442)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves de ce groupe sont dans l'espace délimité, ils réalisent la phrase collective

Activité de l'enseignant (e) : regarder la production des élèves et émettre un commentaire, placer les g derrière pour leur faciliter le travail

Réponse élève :

Registre des communications : informationnel et directif

Conséquences : les f incorporent leur rôle de modèle, les g celui de reproduire, imiter un modèle

Episode : 16, espace élargi non délimité

Catégorie : E 2

Séquences : (L444-447)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves de ce groupe sont dans l'espace délimité face aux spectateurs imaginaires, ont déjà incorporé l'orientation par rapport à un public.

Activité de l'enseignant (e) : regarder la production des élèves et émettre un avis

Réponse élève : les élèves de ce groupe ont repris la configuration spatiale proposée par l'enseignant en E 15, les g sont derrière les f

Registre des communications : la référence est féminine, les indications données aux f sont de l'ordre de la précision du mouvement, aux g de suivre, dans le même sens, simultanément le mouvement des f

Conséquences : incorporation des rôles eu égard à l'activité, rôles stéréotypés sexuels

Episode : 17, espace restreint délimité pour les danseurs, les spectateurs sont de plus en plus espacés avec un regroupement des f au centre

Catégorie : E 3

Séquences : S1 (L477-478), S2 (L480-481) S3 (495-498), S4 (L500-507), S5 (528-535)

Configuration des élèves dans l'espace : en S1 l'espace des spectateurs s'est élargi mais les g sont toujours à la périphérie, les f sont regroupées au centre

Activité de l'enseignant (e) : apprécier les résultats des élèves, en S1 donner une appréciation positive en regardant les spectateurs du centre (les f) en associant l'information sur les vitesses d'exécution au regard dirigé vers les f (lent)

Réponse élève :

Registre des communications : S1 les communications contredisent l'adéquation entre la définition de la danse donnée aux élèves au sujet de « l'écoute » et les problèmes relationnels qu'ils rencontrent (s'en aperçoit et essaie de corriger) les rôles sont distribués, minorés des g, « allez les f, oh excusez-moi il y a des garçons aussi » (ils sont invisibles) les communications sont différentes selon le sexe : S2 « c'est très bien » groupe mixte avec comme référence les f, S3 groupe de g : « c'est pas mal aussi », S4 et S5 rôle secondaire des g : « il va se débrouiller, il va essayer de suivre » en S4 : « les garçons vous êtes censés faire comme les filles, débrouillez-vous » « les filles vous occupez pas d'eux, vous faites votre phrase, les garçons n'ont qu'à suivre », S5 : place une f devant

Conséquences : incorporation des rôles stéréotypés par les élèves, identité sexuée des g menacée en S1, S5

Leçon 5

Episode : 18, espace élargi non délimité

Catégorie et origine : A 1s

Séquences : (L131-138)

Configuration des élèves dans l'espace : ce groupe est près de l'espace délimité

Activité de l'enseignant (e) : régule l'activité des élèves, les communications sont faites aux f, les g doivent être aidés, donc tout le groupe doit refaire le travail demandé

Réponse élève : incorporent leur rôle (maturité pour les f et obéissantes),

Registre des communications : rôles distribués, les f doivent se montrer compréhensives et refaire d'abord le travail avec les g pour qu'ils puissent apprendre, ils ont besoin de plus de temps

Conséquences : progression bloquée des f, incorporation des rôles (les f peuvent attendre, elles ont fini avant les g, les g n'ont pas besoin de se mettre en état de recherche puisque de toute façon tout le travail collectif va être refait, ils peuvent donc être plus lents), les rôles sont distribués

Episode : 19, espace élargi non délimité

Catégorie et origine : Su 2, ICD (-)

Séquences : (L289-290)

Configuration des élèves dans l'espace : les f de ce groupe suivent l'enseignant qui va noter les consignes au tableau

Activité de l'enseignant (e) : règle les conflits entre filles et garçons à la demande des f du groupe, l'ordre des séquences choisies par le groupe pose problème, communications aux g : « si c'est pas toi qui propose il faudra faire celui que propose les f »

Réponse élève : renforce l'angoisse des g (motivation par défaut ou intègrent leur rôle de second)

Registre des communications : risque de renforcer l'angoisse des g (motivation par défaut ou intègre leur rôle) minore leur rôle, minore le travail des filles

Conséquences : identité sexuée des g menacée, dévalorisation du travail des filles

Episode : 20, espace élargi non délimité

Catégorie et origine : Su 2, ICD (-)

Séquences : (L291)

Configuration des élèves dans l'espace : Mx (g) suit l'enseignant pour qu'il s'occupe de lui

Activité de l'enseignant (e) : régule les productions des élèves et ne s'occupe pas de Mx

Réponse élève : trouve une excuse (sortir parce qu'il a mal à la tête) pour que l'enseignant s'occupe de lui

Registre des communications : impératif

Conséquences : l'incident n'est toujours pas réglé depuis E 14, l'enseignant ne porte pas crédit à ce que dit Mx, il a étiqueté Mx dans un rôle de plainte perpétuelle, il minimise tout ce qu'il dit, ne porte plus attention à ses demandes (est passé de laisser aux f le soin de régler le problème en E 14 à ne plus l'écouter, même si la plainte vient d'un autre problème)

Episode : 21, espace élargi non délimité

Catégorie et origine : E 3

Séquences : S1(L302), S2 (L304)

Configuration des élèves dans l'espace : espace occupé près de l'espace délimité

Activité de l'enseignant (e) : à la demande de g qui attend une appréciation de sa production, l'enseignant propose qu'une f du groupe montre ce qu'elle a fait : « comme ça tu comprendras mieux »

Réponse élève : incorporation des rôles sexués habituels dans cette activité

Registre des communications : de : S1 « je ne sais pas si t'as tout compris toi » à J (f) S2 « c'est Julie qui va commencer tu comprendras mieux », non prise en compte du travail de g, directif, le modèle est féminin, devant la protestation de f « je pense que c'est intéressant qu'il te voit d'abord pour voir si ce qu'il a fait c'est bien » comparatif

Conséquences : rôle minoré de g, référence féminine. Identité sexuée de g menacée, non valorisée

Episode : 22, espace élargi non délimité

Catégorie et origine : Sta 3

Séquences : (L346-347)

Configuration des élèves dans l'espace : espace occupé près de l'espace délimité

Activité de l'enseignant (e) : régulation dans un groupe mixte en réponse avec E 21: fait rentrer les g du groupe dans une activité scolaire (l'écriture) pour qu'ils se souviennent de leur phrase

Réponse élève :

Registre des communications : infantilise les garçons

Conséquences : si la danse rentre dans une activité d'écriture classique, risque de rejet des garçons

Episode : 23

Catégorie et origine : Su 2

Séquences : (L418-422)

Configuration des élèves dans l'espace : espace restreint (Gg élèves assis), de plus en plus de garçons sont à la périphérie

Activité de l'enseignant (e) : s'interroge sur la répartition des élèves dans les groupes face à la motivation des g d'être entre g. Il envisage des solutions à envisager, fait participer les élèves à sa réflexion

Réponse élève :

Registre des communications : participant

Conséquences : la décision est reportée au cours suivant

Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation

Tableau Entretien d'auto-confrontation Enseignant A :

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<p><u>Su 1 : contenus</u> : ...c'est un travail sur l'écoute...en global, pas par petits groupes... (I, S1, 5-6), ...par rapport à la mixité...cette situation de départ est difficile pour tout le monde...mais je pense qu'elle est plus difficile pour les garçons...ils y arrivent pas (I, S2, 12-16), ...avec des garçons, surtout si c'est pas une très bonne classe c'est vrai que ça peut être galère...une position « rien »...concentration sur soi-même et ouverture aux autres, ...adaptation peut-être à des garçons...verbes comme dégringoler, courir...des sensations pour tout le monde et, pas seulement être dans le lent, être contrôlé ou peut-être les filles sont plus à l'aise...des choses adaptées aux garçons (I, S2, 20-38), ...ils ont tendance à se réunir,...c'est naturel (I,S3,42-43),...certains garçons vont faire comme s'il n'avaient pas vu la fille... bon j'peux pas...intervenir sur chaque rencontre (I, S3, 48-53), ...Maxence...il a plutôt des réactions qu'ont les filles que celles des garçons...(I, S4, 59-60)</p> <p><u>Su 2 : gestion des groupes</u> : ...dès qu'on commence à construire, on rentre dans des conflits de groupes...alors que j'avais des groupes mixtes, j'ai pas mal de demandes pour changer de groupe (7, S1, 186-188),...en fonction du tempérament des garçons...certains étaient plus intéressés de travailler avec des filles, dans la classe il y en a quelques uns comme ça (7, S2, 193-195), il est surtout quelqu'un qui est resté proche de ses rêves...il est dans l'expression corporelle, il est dans un truc pour lui...en travail de groupe il a quand même un travail dans l'espace et dans le temps...mais, ...il se faisait un film... (7, S2, 197-204), ...je reste plus en contrôle sur eux et je les aide plus, à certains moments pour être sûr qu'ils avancent...difficulté de maintenir cette concentration et cette écoute...état de danse...étape indispensable du projet de fixer une contrainte...pour arriver sur la composition (14, S1, 432-453), je demande aux garçons de prendre leur place, dans la composition chorégraphique, au même titre que les filles (19, 552-553), ...bon il fait de la danse, lui il appelle ça de la danse...mais je te parlais tout à l'heure d'un côté affectif...(20, 558-561), ...il est très égocentrique...au bout d'un moment ça devient pesant quand tu veux avancer...c'est pas parce que c'est un mec ou une fille (20, 563-569), donc j'ai finalement accepté qu'ils fassent un truc à trois...parce que sinon j'avais rien (23, 590)...j'ai pas capté qu'il avait changé de groupe...je me suis fait avoir parce que logiquement, j'avais tenu bon, à peu près sur les autres groupes...(23, 595-603)</p>

Le style d'action

St 1 : transmission des contenus : ...les groupes mixtes c'est parce que je l'ai imposé même si après je l'ai lâché un peu (3, S2, 70-72), ...j'ai demandé à ce qu'on mélange, euh, ouais c'est ce qui est intéressant c'est qu'on a on a des relations à peu près similaires...les garçons entre eux, les filles entre eux (3, S2, 74-76),...la consigne est différente parce que...entre la fille qui essaie de faire ce que je demande et lui qui n'essaie pas (5, S1, 115-117)

St 1s :

St 2 : modes de transmission,

St 2c :

St 2r :

St 2s :

St a : aide à l'incorporation des contenus,

Sta 1 : je remarque que, avec les garçons je donne plus...et là je lui fais le boulot, je reconnais que par rapport aux garçons j'ai tendance, pour arriver à la même chose que ce que je demande aux, à tout le monde en fait, mais pour lesquelles les filles peuvent y arriver seules, souvent il y a un coup de pouce, sur les garçons pour arriver à quelque chose de construit (8, 206-212),...c'est sur le plan de l'esprit sensible...et c'est là où on revient sur le rôle de chorégraphe (8, 229-232),...donc moi je veux absolument c'est partir d'un truc qu'ils vont trouver eux-mêmes...de les obliger, et là c'est une contrainte, à fixer...à partir de là je sais que je vais pouvoir les faire varier des paramètres...qui vont permettre au mouvement qui n'était pas encore un mouvement dansé c'était du bouger, arriver ensuite à du mouvement dansé (8, 236-244),...alors j'étais content de voir que je ne lui ai pas mâché le travail...et je me rends compte juste après que je lui transforme quand même sa réponse, ...c'est parce que moi j'aime bien danser aussi (8, 246-250), oh oui oui oui, peut-être que dans mes propositions, je suis plus proche de ce que peuvent faire les garçons parce que j'ai une façon de bouger qui est une danse de mec je pense hein...et parfois pour changer un truc chez une fille je risque carrément de changer le style du mouvement (8, 252-256), bon les garçons étant plus en difficulté...je dois être en aide sur les garçons que les filles peut-être...s'ils arrivaient à en enchaîner trois, ce serait déjà pas mal, parce que au niveau mémoire...(8, 257-263)

Sta 2 :

Sta 3 : ça c'est une solution pour mettre les garçons au travail...noter, c'est un travail que j'aurai pu du demander à tout le monde... (22, 583-585)

St 3 : les regards

St 4 : démonstrations :

LES CROYANCES

Les attitudes

A 1 : rôles distribués :

A 1s : ...quand je vois qu'il va y avoir des problèmes...c'est certain que je vais plus axer pour les garçons, sur le physique sur l'humour sur les choses qu'ils auront envie de faire naturellement...ils rentrent dans le même processus que les autres...un projet...en avoir conscience...la mémoriser...pour les garçons...quand je vois que naturellement ils n'ouvrent pas la porte au rêve...des repères sur des gestes sportifs, ...des bagarres...plus facilement quand je suis coincé, pour les garçons ouais, effectivement (6, S2, 128-142), ...bon là...c'est moi qui leur dit de revenir...ils ont déjà pigé...c'est déjà pas mal...j'ai rarement des filles qui sortent (6, S2, 147-153),...les filles peut-être rentrent plus facilement dans ce rêve que je leur propose (6, S2, 163-165),...non non c'est pas la dimension de l'espace je pense c'est la sémantique que tu donnes à l'espace (6, S2, 178-179), ...il n'y avait que quelques filles qui avaient le même comportement que les garçons mais il y avait tous les garçons (6, S2, 182-183), ...visiblement...c'est une position de filles...par contre la deuxième c'est clair que c'est Erouane qui proposait...et on voit les positions quand même qui sont données plus facilement par les mecs que par les filles...il va pas au bout de sa position...c'est plus mec ça plus mec (13, S1, 368-376),...c'est vrai que j'interviens plus sur les mecs...ça se voit très fort que je suis très directif...j'ai l'impression que je veux faire en sorte que les garçons aussi aient, leur phrase gestuelle, coûte que coûte, même s'ils ont des problèmes...dans un contraste d'énergie qu'ils n'ont pas naturellement...je reconnais que je suis directif...et que je construis un petit peu...mon pari avec les garçons comme avec les filles mais peut-être les garçons sont plus durs à persuader...là je l'aide à construire un truc... (13, S2, 385-401), les filles en ont besoin également mais là c'est sûr je donne un coup de pouce plus aux garçons, bon ben j'en ai vingt-neuf, je peux pas donner pareil à tout le monde ça c'est clair, parce que c'est important pour moi que les garçons, les filles ont montré qu'elles étaient plus capables d'un travail de groupe et autonomes, que les garçons dès qu'ils sont pas sur un truc précis...parce qu'ils ont plus de difficultés, parfois moins de motivation,...ça part en live, ...des piquères de rappel,...une façon de les remettre en selle (13, S2, 403-416), là c'est sûr que j'ai envoyé plus ballader la fille...je reconnais...mais c'est vrai que...c'est vrai que je l'ai envoyé ballader...travail d'écoute hein...(13, S3, 421-430),...on a vu que...je prenais en référence les filles...là bon c'est pas de même nature...mais c'est pour remettre en marche les garçons du groupe...contre les filles...quand je dis « les garçons vous vous débrouillez... » parce que c'était le moment de montrer, mais dans les étapes de travail, je fais des concessions contre les filles, qui sont pas contentes pour remettre en selle les mecs (18, 528-537), ...les garçons ne se souvenaient plus (18, 542-543)

A 1f :

A2 : définition ou redéfinition de la tâche : oui mais moi quand je dis il y a pas de porté, il faut pas l'entendre au sens danse du terme...tu vois des gens qui ne les respectent pas...j'ai remarqué en composition à oublier les consignes...pour commencer à inventer des trucs, donc des portés des reproductions on voit les filles qui font les pas, les claudettes... (10, 284-292), dans le cycle il doit y avoir un moment où je l'ai travaillé... mais je l'ai pas travaillé avec eux donc je ne sais pas (10, 299-306), ouais ouais c'est pas les filles (10, 321), ...là je m'adresse aux garçons, mais ça pourrait être aussi bien au filles...parce que certains élèves n'ont pas compris la consigne (11, 314-316), ...j'ai pas dû être assez clair en fait au début de cete situation...en fait je me rends compte à ce moment là que, ils ont besoin de refaire le travail de groupe (11, 321-323),...voilà, donc « les filles qui ne foutent rien », ben je veux dire je me demande si, alors si il a raison et qu'effectivement elles n'ont ni leur phrase individuelle, ni collective, mais j'ai plus l'impression que...elles sont dans le travail que j'ai demandé et eux, leur demande c'est de revenir sur le travail précédent (11, 340)

A3 : espace occupé : ...c'est pas tellement qu'elle sait pas quoi faire, c'est plus le fait que ce soit les garçons, je suis pas sûr de m'en rendre compte à ce moment là...d'habitude je ne le fais pas je sais pas pourquoi je l'ai fait là...(4, S2, 83-86)

A4 : interactions particulières avec certains élèves :

L' évaluation

E : évaluation :

E1 :

E2 : non parce que je me vois dans la même situation faire passer un mec en premier...j'ai demandé à Aurélie parce que je pensais qu'elle avait construit son truc et que ça allait permettre de montrer aux autres... pas de pot elle avait pas construit où elle voulait pas le montrer (9, 274-278), ouais, mais ...si il y avait plonger j'aurai dit plonger...dans les propositions de garçons il y avait beaucoup plus glisser au sol, plonger (12, S1, 350-353), bon là j'avoue que je prends en référence la position des filles j'aurai très bien pu prendre en référence la position des mecs...peut-être j'ai le sentiment qu'elle saura la remonter alors que les garçons j'ai l'impression qu'ils ne savent pas du tout...oui, effectivement oui (12, S2, 354-366), peut-être en majorité c'est ça (16, 463), ...mais globalement c'est vrai que, en revoyant les images, j'admets je suis plus sur la précision avec les filles, dès qu'il s'agit d'un travail de groupe c'est la fille qui devient référence, ouais j'avoue (16, 470-472)

E3 : c'était plus brouillon c'était pas précis (17, S3, 482), j'étais énervé là hein, là j'étais énervé je m'en souviens (17, S4, 487-488), ...j'étais énervé parce qu'il y avait énormément d'interventions d'élèves...c'est peut-être pas intègre de dire ça...j'aurai eu la même

réaction...voilà donc juste pour minimiser mais bon c'est vrai qu'ils en prennent plein la tronche hein c'est sûr mais bon (17, S4, 494-504), non c'est sûr que j'aurai pu là mettre Maxence devant...comme certaines filles peut-être justement (17, S5, 507-509)...c'est un comportement qui m'agace un peu et c'est vrai que, à ce moment là peut-être l'affectif fait que...c'est certainement inconscient mais l'affectif joue là-dedans bon et puis tu sais dans ces situations là tu dois aller vite tu as l'heure qui avance il faut que tu fasses passer les groupes, tu deviens un peu directif parfois (17, S5, 515-520). La question de la directivité revient avec l'épisode 21 où l'enseignant après avoir regardé la production d'un garçon, demande à un fille du groupe de lui servir de modèle « je ne sais pas si t'as tout compris toi... c'est Julie qui va commencer tu comprendras mieux » (21, S1, L302) et devant les protestations de Julie je pense que c'est intéressant qu'il te voit d'abord pour voir si ce qu'il a fait c'est bien » (21, S2, L304)

E4 :

E5 :

E5s :

1 Auto-confrontation à la vidéo : Enseignant B

2 Episode 1 : Aucun commentaire

3 Episode 2 : Aucun commentaire

4 Episode 3 :

5 *si tu veux bien on va s'arrêter parce que tu vois là, tu parles à Bastian et il y a une fille qui*
6 *lève la main et je pense que tu ne la vois pas*

7 (rires) il y avait plein de monde qui avait levé la main, apparemment il y avait une fille à
8 droite là, alors tu dis que j'ai pas vu, celle qui était là ? là

9 *oui*

10 j'ai donné la parole à, qui j'ai voulu (rires) non non il y a ben, quand il y a plusieurs
11 personnes qui lèvent la main franchement c'est le hasard, après Bastian parce que, parce
12 que c'est un gamin aussi, particulier et qu'éventuellement euh comme il, peut être
13 embêtant donc si il a quelque chose d'intéressant à dire, c'est toujours bien de le mettre
14 dans une situation, favorable qui puisse répondre à, à une question posée par le prof, c'est
15 plus ça le choix le choix par rapport au type d'élèves, pas, spécialement par rapport à a, la
16 a réponse que j'attendais euh

17 Episode 4 :

18 *tu as vu là la répartition des élèves, là on a un groupe mixte,*
19 les garçons sont au centre ici ouais ouais il y a des groupes de, il y a un groupe mixte peut-
20 être, un, un ou deux, après c'est des groupes de garçons et de filles

21 Episode 5 :

22 *si tu veux on peut s'attarder sur cette image*
23 ben je sais pas tu sais je découvre alors c'est pas évident de, d'intervenir comme ça sur un
24 premier jet, et par rapport à quoi ?
25 *tu intervies en disant : « Mélanie tu as fait des choses intéressantes » et tu t'adresses au*
26 *garçon pour qu'il fasse la démonstration alors que Mélanie voulait montrer ce qu'elle*
27 *avait trouver*
28 et là, c'est, c'est pas la fille qui a montré là ?

29 *non regarde c'est un garçon qui va faire la démonstration*

30 tu vois moi je découvre

31 *c'était*

32 Hugo T, parce que e, que je le dise, Méla, Mélanie, euh, elle était très, très timide, je me
33 souviens à un autre moment on a vu (montre la vidéo), on lui avait demandé de montrer
34 quelque chose et elle avait eu du mal hein, à montrer, devant tout le monde, elle a un ptit
35 peu, des difficultés à, bon, c'est peut-être pour ça et Hugo lui a plus de facilités, il veut
36 faire il veut montrer à tout le monde euh, il veut tout le temps se mettre un ptit peu en
37 avant donc euh, ça c'est, une question de caractère je pense, donc euh, mon mon
38 intervention là c'est vrai que, c'était pour euh essentiellement, leur montrer que, ben, des
39 choses qu'ils connaissent un ptit peu dans, dans le monde de ce qu'ils voient à la télé
40 etceatera le hip hop et ben ça pouvait rentrer exactement dans, dans les situations euh, que
41 j'demandais, donc euh essayer de faire une relation entre ce qu'ils connaissent euh leurs
42 représentations d'une certaine danse et pis ce que je proposais là où, où ils pouvaient être
43 amenés à, à proposer du hip hop pour répondre à, aux critères de la tâche que je demandais

44 Episode 6 :

45 *encore une fois peux-tu commenter le positionnement des élèves*

46 pas de réponse

47 *parce que c'est Hugo qui est devant avec toi et tu mets une fille derrière, c'était*

48 *volontaire ?*

49 **non**, c'est éé, bon j'fais, en général si j'fais quand même relativement attention, au fait que
50 e, quand on, quand on fait, quand on fait ce genre de choses je mets un garçon ou une fille
51 comme quand je fais des équipes de basket euh, il y a des chefs d'équipe garçons et des
52 chefs d'équipe filles, donc c'est vrai que j'ai tendance à essayer de faire attention un ptit
53 peu à ça, euh, o, à l'égalité entre guillemets des sexes, puisque on nous a, (rires), bassiné
54 là-dessus, et, et donc euh, voilà, c'est, pour ça certainement que si Hugo s'est mis devant et
55 ça me dérangeait pas puisque lui était, souvent très volontaire, pour, pour ce genre de
56 choses, bon, ben j'mets j'mettais une fille derrière

57 *Oui, tu mets une fille derrière*

58 Elle est derrière elle est devant ça veut dire

59 *Oui mais tu viens de dire qu'elles sont aussi chefs d'équipe*

60 ouais, oui, pourquoi tu, derrière ou devant pour moi c'est pareil, c'est le même rôle

61 *C'est pareil ?*

62 Oh oui oui oui puisqu'elle va se retrouver devant quand euh on aura fait la rotation, donc
63 euh, (rires), ça n'a aucune e, aucune incidence là-dessus, non non il y a pas du tout, elle

64 sera devant quand tout le monde aura fait euh, la première partie du ptit enchaînement euh,
65 on va tous être en, retournés à 180°, et donc euh elle sera n° 1 elle sera première et elle
66 sera devant après (rires), et c'est Hugo qui sera le dernier (rires)

67 Episode 7 :

68 *je reviens sur le positionnement des élèves lorsque tu donnes les consignes, les garçons*
69 *sont à gauche*
70 les filles sont à droite ouais, ça toujours, de façon dans les rassemblements euh, avec euh
71 certaines classes euh, enfin la ma la majorité des classes, très souvent, les garçons et les
72 filles qui, alors il y a éventuellement au milieu des fois un ptit mélange avec certains, ouais
73 mais, les groupes où il y a des garçons des filles qui s'entendent bien ensemble, mais euh
74 après euh, fin dans mon groupe, je sais pas si c'est, au lycée c'est comme ça
75 *oui mais par rapport à l'image qu'on voit là, penses-tu t'adresser de manière plus*
76 *directe, ou plus souvent avec les filles qu'avec les garçons ou inversement ?*
77 non, j'ai, fin moi j'ai toujours euh, l'intention de vouloir m'adresser à toute la classe
78 (rires), même ceux qui grimpent aux espaliers (rires), ou qui sautent sur la poutre, et euh,
79 non non euh, j'ai éé, mes consignes elles sont pour toute la classe, bien souvent et, je ne
80 fais pas de, différences avec les garçons et les filles fin j'essaye de ne pas en faire en tout
81 cas ou pas consciemment

82 Episode 8 :

83 ah la feuille !
84 *oui justement, ça m'intéresse parce que tu parles aux garçons*
85 je parle aux garçons pour toi ?
86 *écoute !*
87 (rires) c'est marrant
88 *tu parles à Nadir et quand tu dis : « faut-il faire lent »*
89 mum mum,
90 *on peut le repasser si tu veux*
91 (repasser le film) d'accord, ouais ouais si si, je comprends y a, mais tout ça c'est totalement
92 **in**conscient et évidemment euh, et éé euh, est-ce qu'il y a une explication à ça j'en sais rien
93 du tout franchement là tu vas loin dans, dans l'analyse (rires), mais peut-être hein, c'est
94 vrai que ee, à la rigueur, ouais tu vois euh, c'est vrai que je disais tout à l'heure (vu à la
95 vidéo mais non commenté) que les garçons étaient énergiques alors quand je parle de lent

96 tout de suite je me retourne vers les filles, est-ce que c'est possible ? mum mum, mais tu
97 vois ça c'est évidemment des choses, euh, t'es dans, t'es dans tes explications quand tu les
98 donnes et éé ça se fait vraiment de manière, totalement naturelle et inconsciente
99 *oui quand on a les élèves on voit pas tout ça*
100 mum mum, j' pense que, souvent mon regard il va faire ça (geste de balayage de la tête)
101 sauf quand il va se fixer sur un élève particulier qui dit quelque chose, alors là euh je, tu
102 dis que je m'adresse aux garçons, euh, c'est vrai qu'ils sont plus à droite, et que je parlais
103 davantage à droite alors pourquoi euh ? peut-être euh peut-être parce que justement la
104 représentation qu'on a c'est de dire que les garçons vont peut-être avoir plus de
105 difficultés dans l'activité danse et ce, ce sont ceux qui sont euh, plus réfractaires à
106 l'origine à, à l'entrée dans la danse, donc euh, c'est possible que je porte mon attention un
107 peu plus sur eux (8'04), là c'est, c'est, quelque chose qui est, probable (rires) mais, in
108 conscient toujours c'est-à-dire que je fais pas, du tout attention c'est ça s' fait, tout seul,
109 bon on va continuer quand même

110 Episode 9 : Aucun commentaire

111 Episode 10 : donc là on voit, fin je sais pas si, ils étaient à deux, c'est une activité

112 individuelle e éé, il commence à grimper sur la copine (rires), donc il y a des, élèves qui
113 ont déjà plus de facilités euh au niveau de la mixité fin le fait qu'ils s'entendent bien les
114 uns avec les autres et, d'ailleurs, ils ont fait partie du même groupe euh

115 Episode 11 : Aucun commentaire

116 Episode 12 :

117 S1Tiens c'est marrant ça, j'ai pas tourné à gauche là en disant lent (rires)

118 *Oui mais la référence c'est Thomas*

119 Non non et, ben Thomas oui, c'est c'est le seul qui a levé la main, à priori non ?

120 S2 *Non non*

121 Par contre bon , j'ai repris Manon qui bavardait où je ne sais quoi bon mais j' pense pas
122 que ce soit spécialement très très intéressant à, c'est simplement il y en a une qui écoute
123 pas, euh il y en a, y en a un qui a donné la réponse elle a pas écouté, je le prends la main
124 dans le sac mais bon

125 *oui mais si tu l'as vue c'est parce que justement elle était dans le groupe de garçons*

126 *que tu regardes*

127 le groupe de garçons ? Ouais c'est, (souffle) elle était avec qui, j'ai pas fait attention c'est
128 pas évident d'analyser tout ça, hein donc euh, faudrait regarder mais euh, à mon avis elle
129 est pas qu'av elle est pas qu'avec des garçons, Manon elle est tout le temps euh co,
130 fourrée avec des filles normalement, fin j'ai pas fait attention

131 *il y a une autre fille à côté d'elle*

132 ouais ouais ouais elle est souvent avec une fille, une fille ou deux, elles sont à, à deux ou
133 trois, elle elle a a, elle aura des difficultés à, à s'mettre avec les garçons, Manon, donc
134 mais c'est vrai qu'elle, par contre c'est surprenant fin c'est surprenant ou pas je sais pas,
135 elle, a, des difficultés au niveau de la mixité mais elle est quand même avec ses ptites
136 copines euh, du côté des garçons, je ne sais pas si c'est,

137 Episode 13 :

138 j'ai, j'ai l'impression aussi que je m'adresse beaucoup du côté des garçons parce que e,
139 l'attention de ce côté ci est, n'est pas n'est pas la même que e, le groupe de filles à gauche
140 qui est, un groupe de filles attentives qui écoutent bien etcaetera qui est sage qui bouge
141 pas, je sais pas si t'as remarqué un ptit peu, mais é donc euh, c'est lié aussi au profil de la
142 classe, j pense euh, c'est-à-dire que, on a euh, un tiers de la classe, j'ai pas fait de
143 pourcentages mais globalement, euh, de de filles vachement gentilles sympas qui, bon qui
144 sont volontaires qui bossent, qui, les filles font un ptit peu tout ce qu'on leur demande
145 globalement quoi, et, é, donc j'ai l'impression que, je les mets un ptit peu de côté euh par
146 rapport à ça c'est-à-dire que, mon attention s'porte plus sur les garçons qui sont, un peu
147 plus bavards qui ont **plus** de jus et pis qui, qui ont du **mal** à canaliser leur énergie à la
148 bien être attentifs dans les rassemblements etcaetera, donc euh c'est é, je pense que e,
149 mon attention portée là-dessus est liée à ça, voilà

150 Episode 14 :

151 *Oui mais dans cette séquence là où les élèves sont en mouvement, c'est à un garçon que*
152 *tu t'adresses*

153 c'est un garçon, mum mum, les filles passent (geste qui monte au dessus de la tête),
154 elles sont, invisibles les filles (rires), si si j'ai déjà eu Mélanie hein que, j'ai proposé euh,
155 à Mélanie de de montrer deux ou trois fois il me semble e, enfin au moins une fois quand
156 il y avait le e, je m' souviens la la situation à deux là où elles avaient créé un ptit une

157 petite phrase motrice là, c'est ptêtre ça avait été intéressant ce qu'elle avait fait mais bon
158 elle avait toujours du, un ptit peu de mal à, à à s'mettre en avant comme ça

159 Episode 15 :

160 Tu remarqueras quand même que e, ceux qui, ceux qui, participent euh, énormément euh,
161 à l'oral, c'est quand même beaucoup les garçons, alors bon c'est pas pour me justifier
162 mais, (rires), ça va aussi un ptit peu, ben oui mais les garçons, euh, dans dans ce type
163 de classe euh, sont sont très très bavards, ont tendance à, remarques c'est bien, à priori ils
164 sont, quand même relativement intéressés, euh les filles sont plus dans, dans l'écoute,
165 (geste de bras vers lui)

166 oui là il y a une fille qui lève la main

167 oui il y a Caroline qui lève la main

168 *tu l'interroges pas*

169 Ah oui ! i' m semble qu'elle a parlé et que je l'ai écouté

170 *je suis pas certaine que ce soit elle que tu écoutes à ce moment là*

171 j'ai eu l'impression comme ça que, mon regard s'était dirigé vers elle et pis euh que je

172 l'avais laissé s'exprimer mais euh je suis pas sûr que e, elle ait eu une intervention euh,

173 très très pertinente ou quoi

174 Episode 16 :

175 (rires) Benjamin D, euh un élève e, je vais dire, (rires) réfractaire à l'école, (rires), il me

176 demande pour aller aux toilettes, lui je l'ai pas revu il est plus au bahut là, ça y est, oui

177 oui, il est en classe relais donc

178 *souvent les garçons sont autour de toi*

179 oui !

180 Episode 17 :

181 S1 (gêne et rires sur les propos adressés aux filles : « pas beaucoup de mobilité »)

182 S2 *c'est marrant de se revoir*

183 oui oui oui, et de s'écouter aussi d'ailleurs, mais bon c'est assez instinctif je veux dire les,

184 S3 *tu voulais dire quoi là ?*

185 non j'me j'me j'me, j'me fait rire en, en sifflant je rajoute de la musique un ptit peu

186 comme comme j'fais une démonstration (rires), comme je suis vachement à l'aise si tu

187 veux, (rires) non, mais euh j'm'occupe pas mal, beaucoup des garçons c'est vrai

188 Episode 18 :

189 *ici au niveau de la disposition des élèves là, les filles et les garçons sont toujours séparés*

190 *et de plus en plus loin de toi*

191 c'est un peu le bordel, c'est un rassemblement qui craint il y a la moitié qui sont sur les

192 poutres là,

193 et toujours Jennyfer toute seule au fond là tu vois ?

194 oui, euh non, elle, justement c'est Virginie euh, attends parce que Jennyfer euh, c'était

195 ben c'est elle là je crois

196 Episode 19 :

197 il y a des choses intéressantes qui se font on voit quand même bien les élèves qui sont en

198 activité de e, de recherche, euh par contre, on voit encore, la demoiselle Virginie qui a eu

199 zéro, bon c'est bien parce que c'étaient les séances où elle travaillait un peu (rires), mais

200 euh, fin elle travaillait, elle est debout elle est avec des garçons, d'ailleurs c'est

201 surprenant, qu'elle soit avec deux garçons comme ça, mais elle est plus en, fin souvent en

202 activité euh, de regard (geste de main vers lui, signifie le regard vers soi ?) hein elle est

203 pas beaucoup en mouvement ou une fois de temps en temps la feuille tombe et pis elle

204 arrête et, on on voit bien que, bon elle a elle a ptête le désir de vouloir en faire un peu

205 pour euh, pour pas pour pas s'mettre en marge tout de suite mais euh, elle a du mal quand

206 même à s'trouver euh, dans l'activité j'ai l'impression.

207 S2 j'allais te dire tout simplement la même chose tu vois je m'attarde (montre la vidéo)

208 toujours sur les élèves qui, qui sont pas en activité qui s'mettent un peu en marge

209 etcaetera, bon c'est, souvent des élèves euh, à, qui posent problèmes dans la classe euh

210 hein, donc ce sont ceux qui ont un caractère euh qui vont pas hésiter à s'mettre de côté

211 à rester pendant une heure même si on les sanctionne ou n'importe quoi

212 *là tu parles d'Alexis ?*

213 oui je parle d'Alexis

214 *j'ai pris cette image parce que là tu t'attardes avec lui alors qu'au même moment il y a*

215 *une fille qui passe et,*

216 oui oui pis je l'ai je l'ai j'ai une intervention là j'ai vu

217 *tu lui dis : « c'est bien », sans t'attarder*

218 mum, ouais ouais, mum, ouais fin là comme je voulais simplement comme je regardais

219 Alexis je voulais faire une intervention par rapport à ça mais j'ai, je me suis arrêté au

220 même moment où j'ai donné euh, une ouais, un petit critère de jugement sur euh, (rires)
221 sur, sur la demoiselle qui était passée

222 Episode 20

223 Ah, ça y est ! alors là j'm' j'm'attarde, là, sur les filles parce que, elles sont, en a, en
224 situation de blocage, à un moment donné j'pense que c'est surtout pour ça, sinon je les
225 aurai (en riant : geste qui indique qu'il les aurait envoyer paître), mais là encore une fois
226 euh, toute mon attention elle est portée sur, le fait que, je dois les voir bouger je dois les
227 voir euh, créer chercher etcetera, la qualité des choses donc dès, dès lors que, je vais
228 remarquer euh, qui qui sont euh, inactifs pendant un certain temps bon je vais essayer
229 d'aller les voir, et puis, régler le problème, enfin je pense, j'te dis le le, à mon niveau c'est
230 euh, la mise en activité des élèves parce qu'on est aussi au milieu du cycle,

231 *S2 oui mais tu dis aux filles : « ça va, vous trouvez des choses » ?*

232 oui, est-ce que mon intervention est (rires), c'est sûr que, le le but du jeu c'est de, leur
233 leur refaire montrer éventuellement euh, c'est parce qu'elles ont du trouver, mais elles ont
234 dû trouver euh des choses comme je dis euh mais après euh elles sont bloquées, elles ont
235 trouvé trois idées puis là après c'est terminé là elles, arrivent plus à, à trouver autre
236 chose, donc euh l'idée c'est peut-être aussi euh des, de repartir sur ce qu'elles ont trouvé
237 et après de, de le retransformer éventuellement par, par quelques consignes
238 supplémentaires, je sais pas où, où je vais aller là, mais à mon avis euh, ptête nulle part,
239 (rires) je sais pas

240 tu vois là, j'essaie quand même de leur donner euh de nouvelles consignes euh, sur les
241 points d'appui éventuellement, donc euh pour débloquer la situation euh, je je, elles ont
242 ptête trouvé, mais le problème c'est qu'elles m'ont pas montré, ce qu'elles avaient trouvé
243 par elles mêmes, mais euh ce qui aurait été intéressant c'est quelles me **montrent** euh ce
244 qu'elles ont trouvé par elles même les deux ou trois, les deux ou trois petits mouvements
245 les deux ou trois points d'appui et puis à partir de là, euh leur en, leur en imposer
246 d'autres, éventuellement, fin là l'idée c'était de leur montrer qu'il y avait d'autres points
247 d'appui que (montre les épaules) ce à quoi elles pensent dans un premier temps

248 *Mais quelles raisons ont-elles de ne pas te montrer leur module ?*

249 Parce que e, un, je, je leur ai pas demandé, d'une part, (rires), je leur ai dit : « vous avez
250 trouvé des choses » et puis je me suis arrêté là donc euh évidemment, je ne leur ai pas
251 dit : « **montrez-moi** » euh ce que vous avez trouvé donc évidemment à partir de là, elles
252 vont pas me le montrer par elles même (rires)

253 Episode 21 :

254 *ici ça m'intéresse aussi parce là, tu as vu, il y a un garçon qui vient te demander si ils*
255 *vont faire des solos et tu lui réponds que non parce que la moitié des filles, aujourd'hui*
256 *viennent à peine de rentrer dedans (dans l'activité) donc tu avais conscience que les filles*
257 *ne rentraient pas dans l'activité*

258 oui oui oui oui oui, dès la première séance, dès que je les ai mis en colonne là comme ça
259 (geste avec les mains montrant des colonnes parallèles) donc la première séance ça avait
260 euh bien bien capoter entre guillemets quoi, et là un gros groupe ne rentrait pas dans la
261 situation que j'avais mis en place

262 *quelle situation tu te souviens ?*

263 oui oui c'était euh, c'était euh, il y avait trois colonnes, je t'avais dit (geste de trois
264 colonnes devant lui), et puis euh les élèves passaient trois par trois et je leur disais (geste
265 qui part de lui vers l'avant avec les deux bras) : « donc vous faites une longueur en
266 courant euh après vous faites un saut euh, vous déclenchez un, au niveau de la ligne
267 orange » après fin bref c'était tout un tas de consignes comme ça euh, varier les sauts,
268 aller sur euh une chute euh, un passage au sol et puis tout ça en boucle, et en fait euh,
269 voilà, t'as les garçons qui réussissaient tout ce qui était dynamique saut, passage au sol
270 etcaetera, ils ils ils s'explosaient, et puis t'avais les filles qui regardaient (geste de repli)
271 et, elles étaient un peu apeurées, on va s'faire mal euh et patati patata donc euh (rires), et
272 donc y en avait une grosse partie euh (rires) celles qui le faisaient c'est celles qui se
273 **forçaient** on le voyait bien quoi parce que parce que, ce sont des élèves, scolaires, et pis
274 euh, elles veulent faire plaisir au prof (rires), mais euh sinon on voyait bien que c'était
275 pas, ce à quoi elles, elles s'attendaient au niveau de la danse quoi, mum

276 Episode 22 :

277 toujours le même type d'intervention euh on a, tendance à avoir aussi des élèves qui
278 s'mettent sur la périphérie qui s'mettent un petit peu dans les coins et puis euh, à vouloir
279 bouger, fin uniquement, en restant immobiles au niveau du déplacement, donc c'est vrai
280 que mon intervention, : « allez j'aimerais voir les gens parcourir l'espace, traversez
281 l'espace » etcaetera

282 *c'est peut-être dû à la vidéo et à ma présence mais moi j'ai toujours vu les filles à la*
283 *périphérie ou au fond de la salle, par rapport à toi*

284 non, non j pense que, l'espace qui s'est instauré ici euh il est resté comme ça quasiment
285 tout le cycle hein, c'est-à-dire qu'après euh, euh les groupes de travail euh ont eu leur

286 espace aussi à un moment donné euh quand il a fallu créer les chorégraphies etcaetera,
287 donc euh comme il y avait cinq groupes ou six groupes et ben chacun avait son ptit
288 espace on ne pouvait pas, et donc euh souvent il y avait l'espace des filles à gauche,
289 etcaetera fin bon

290 *et les groupes mixtes, où se placaiient-ils ?*

291 euh, ça, de de mémoire euh, plutôt euh y avait y avait un groupe euh sur, sur la droite et y
292 avait un groupe milieu milieu un ptit peu en fait, et à gauche c'était un groupe de filles

293 Episode 23 :

294 *regarde ce qui se passe ici, les garçons cherchent par tous les moyens à t'accaparer, la*
295 *filles ici pose une question elle veut aller à l'infirmierie et puis il y a un gars qui intervient*
296 *en fait, elle s'en va*

297 (rires) hum hum

298 *donc voilà, c'est pour attirer ton attention là-dessus*

299 j'arrête pas de m'occuper des garçons dès qu'ils viennent tac c'est, mon attention est
300 portée sur eux (geste vers eux) et puis les filles (écarte les bras) euh, ha ha

301 et c'est vrai que, j'ai globalement plus je m'regarde (23') et plus je m'intéresse aux
302 garçons et, moins aux filles, c'est clair ça euh (rires), j'ai pas d'explications à donner là-
303 dessus (interloqué)

304 *tu ne savais pas ?*

305 **non**, non non non non (rires) je ne savais pas, c'est vrai que

306 *et tu verras que dans le discours aussi c'est différent*

307 Episode 24 :

308 avec les filles je dis : « prends pas de risque » et avec les garçons je dis l'inverse (rires)
309 *oui et dans le même épisode juste après, regarde la séquence 1 puis la séquence 2*
310 oui oui oui, c'est c'est c'est, exactement la même situation parce que là j'aurais eu
311 tendance à dire euh, on va la revoir, si si, si c'est vraiment comme ça dans la même
312 situation euh, il me semblait que là ils étaient ça y est dans la construction du du de d'un
313 d'un d'une barre d'un mouvement avec euh trois points d'appui, alors que tout à l'heure
314 euh c'était plus euh, la recherche totalement libre euh de plein de points d'appui, j'aurai
315 plutôt dit ça euh, enfin mon mon idée c'était euh, là à un moment donné tu prends des
316 riques au début pour voir ce qui tient ce qui tient pas ce qui marche ce qui marche pas et
317 après quand tu construis euh un enchaînement de trois points d'appui, ben là il faut que ça

318 tienne donc euh la la chute de la feuille est plutôt embêtante, donc euh elle va couper euh
318 le mouvement et caetera parce qu'après après elle va la ramasser, bon ce qui peut,
320 éventuellement être travaillé aussi mais, euh, je sais pas, maintenant bon, toi tu dis que
321 c'est dans la même tâche exactement ?

322 *oui, et tu dis : « prends des risques » ben oui parce que tu leur dit il faut prendre de la*
323 *vitesse pour que ça tienne alors qu'aux filles tu dis : « attention, ne prends pas de risque*
324 *parce que sinon elle va tomber »*

325 bon alors oui mais c'est pas le même risque alors dans ces cas là euh, prendre de la
326 vitesse et prendre des risques c'est peut-être pas la même chose en fait aussi, je me suis
327 peut-être mal exprimé à au niveau du du vocabulaire c'est peut-être ça aussi, mais euh si
328 c'est pour le garçon c'est de prendre de la vitesse pour que la feuille tienne, prendre de la
329 vitesse c'est plus un risque c'est le contraire c'est un facteur de limiter le risque qu'elle
330 tombe

331 *ben alors pourquoi tu ne dis pas la même chose aux filles ?*

332 mais là par contre la fille elle, elle elle pose la la feuille sur une partie (montre le mollet)
333 quand même, plus délicate, hein euh je sais pas, poser la feuille sur le mollet derrière euh,
334 pour que la feuille reste que la vitesse reste constante, ça va pas être évident quand tu vas
335 marcher automatiquement il va y avoir à un moment donné un arrêt euh, à la pause
336 d'appui et la feuille risque de tomber à ce moment là, donc c'est peut-être pour ça que j'
337 dis : « si tu mets le point d'appui au mollet euh » c'est un facteur euh, de risque de chute
338 de la feuille, bon j'pense que il y a ça à mon intervention, c'est vrai que je dis le risque
339 deux fois mais le sens derrière n'est pas le même, c'est vrai que pour les gamins je sais
340 pas si c'est clair mais, (rires), fin si, pour la fille j'pense que, j'ai été relativement clair
341 *de toute façon les élèves n'ont pas entendu que tu donnes des consignes différentes*
342 ouais ouais ouais

343 Episode 25 :

344 *bon début* (aux filles)

345 (rires)

346 Episode 26 :

347 je m'adresse euh aux gentilles filles scolaires (rires), à priori, pour leur expliquer le bon
348 fondement de l'exercice, si elles veulent une bonne note (rires), non mais euh, parce que
349 là en fait, les élèves à mon avis qui risquent d'avoir plus de difficultés à passer c'est pas

350 obligatoirement fin, plus de difficultés, euh qui ont qui ont le caractère pour dire : « non
351 j'veux pas passer, pis j'men fiche de la note, euh, c'est pas c'est pas ici (montre le groupe
352 de filles) donc euh c'est vrai que ça c'est ptête un peu particulier mais là j'madresse euh,
353 au bon public pour euh pour leur expliquer que, ben il va falloir qu'ils qu'ils s'forçent
354 même si ils ont pas envie euh, même si c'est une épreuve difficile pour eux, de passer
355 devant tout le monde, euh, bon ben il faut essayer de jouer le jeu parce que, vous êtes de
356 bons petits élèves scolaires

357 *oui mais on peut aussi penser que finalement tu as intégré que forcément les filles ne*
358 *passeraient pas parce que quand même tu ne t'adresses qu'à elles à ce moment là*
359 j'pense pas, non non non non non non, fin, je je, je perçois pas ça comme ça en tout cas,
360 non j'te dis c'est plus lié à, un type de public, c'est pas nécessairement garçons-filles là,
361 euh c'est plus lié au oo, au scolaire à celui qui va faire attention à sa note et qui va
362 s'forçer euh, par rapport à, (montre le groupe des garçons) des élèves qui, d'un autre côté
363 euh, j'aurai beau leur dire tout ce que j'veux de toute manière s'ils ont décidé de ne
364 pas passer ils passeront pas parce que e, ça leur plaît pas ils ont pas envie ils ont peur
365 où je ne sais quoi, pour quelque raison que ce soit

366 Episode 27 :

367 mais bon souvent ils vont travailler souvent avec le même partenaire après, donc ici elles
368 se mettent au fond, ... donc on a, des types de profils d'élèves différents c'est-à-dire euh,
369 Mélanie Mélanie et la l'autre qui s'mettent derrière dans l'fond parce que justement elles
370 veulent pas être au premier plan elles veulent pas être euh devant devant, le public j'pense
371 que c'est pour ça qu'elles se cachent et qu'elles se mettent un peu dans le fond, euh, c'est
372 comme ça que je l'interprète je ne sais pas si c'est é, la raison profonde mais enfin je
373 pense que oui, et euh souvent euh, elles elles ont des difficultés fin c'est vraiment difficile
374 pour elles de passer euh, seules devant les autres et d'accepter le regard des autres, mais
375 mais bon, elles se forçent mais un ptit peu un ptit peu en marge comme ça, bon par contre
376 S2 Hugo c'est un profil totalement euh, à l'inverse lui, lui il veut, il veut se montrer il
377 veut faire euh, il a aucun problème euh, par rapport au regard des autres, voire même il a
378 fin il a même, tendance à vouloir un ptit peu accaparer euh (rires) l'espace pour dire je
379 suis là euh, je suis tout petit mais regardez je fais plein de choses et, il veut s'mettre en
380 avant quoi, mais bon,

381 Episode 28 :

382 S1 bon là ils devaient se mettre par deux donc évidemment dans ces situations là c'est par
383 affinité, mais à la fin il reste toujours euh, deux fin quelques élèves deux ou trois, qui ne
384 trouvent pas leur partenaire, et donc voilà, en l'occurrence euh, j'ai imposé (rires)

385 S2 *oui mais là ce qui est intéressant aussi c'est que tu dis au garçon : « tu montres ton
386 solo aux filles »*

387 ouais, mais là, là j'ai, j'ai pris pris, c'était avec Jennyfer, donc évidemment, je pense que,
388 c'est pas parce que c'était une fille ou un garçon c'est par rapport au , au profil de l'élève,
389 Jennyfer c'est celle qui qui, qui fait rien qui est bloquée qui est toute nouvelle, donc euh,
390 lui Antoine il a un peu plus, de facilités à s'présenter euh je pense, donc j'ai j'ai préféré
391 euh proposer à Antoine de démarrer en premier, euh peut-être pour essayer de, de, de
392 mettre euh la situation en place et que, elle puisse éventuellement après euh dire, ben il
393 est passé je vais passer aussi, la faire passer en première, je pense que ça aurait été une
394 difficulté supplémentaire, c'est c'est j'pense que c'est pour ça que j'ai, par rapport aux
395 deux élèves euh j'ai j'ai pris celui qui, apparemment euh, aurait plus de facilités à passer
396 devant l'autre en premier, ouais ouais, et, ç'aurait pu être euh, une autre fille avec un
397 autre garçon, ç'aurait pu être pête la **fil**le qui serait passer en premier, fin je pense hein
398 euh, dans mon dans mon esprit tel que je le vois comme ça et pis euh, non tout de suite ça
399 m' ça m', ç'est par rapport à ça, j'pense pas que, je, ce soit une question de, de sexe

400 S3 bon Virginie là c'est un travail d'atelier, difficile hein, pour elle euh, elle a eu zéro à la
401 fin du cycle (rires) mais bon, c'est vrai que, là elle était encore un ptit peu en activité, au
402 fur et à mesure comme il a fallu euh, plus plus ça allait plus on avançait vers des des duos
403 des trios etcaetera et qu'il fallait être en groupe, ben elle ça à la rigueur il aurait fallu ptête
404 rester sur du solo (rires) tout le temps où, lui proposer mais euh, lui proposer de faire la
405 chorégraphie toute seule mais après ça pose problème par rapport à tes consignes et tes
406 critères d'évaluation et

407 *je sais pas parce que là on le voit elle est avec des garçons et à un autre moment que l'on
408 a déjà vu, d'ailleurs tu l'as dit toi même : « tiens c'est marrant elle est avec des
409 garçons »*

410 ouais ouais ouais, elle était avec deux garçons fin, même si c'était un travail individuel
411 mais c'est vrai que les, elle s'était rapprochée de garçons, c'est, ouais j'ai du mal à aa
412 percevoir cette gamine euh, mais euh, j'la découvre au fur et à mesure, je la découvre
413 encore c'est-à-dire qu'elle a pas du tout le même type de comportement selon les activités
414 euh, euh bon quand j'ai fait badminton euh, elle a, davantage fonctionné il y a des

415 activités qui posaient pas trop de problèmes et puis, euh, là la danse ça a été euh un fiasco
416 et là maintenant je fais du rugby euh, c'est pas terrible non plus quoi
417 *elle a peur des coups ?*
418 ff ouais ouais un ptit peu peur et pis surtout, surtout j'pense qu'elle a peur certainement,
419 c'est une des raisons premières, mais euh, en tous les cas elle a le caractère pour euh, et
420 puis elle a le soutien familial pour euh rester sur le côté et éé, ne pas faire quoi
421 S4 mais elle elle a l'air d'avoir l'avantage de s'entendre avec les garçons,
422 S5 *on dirait même qu'elle refuse d'être avec les filles*
423 ouais ouais ouais, mum mum
424 *ça pourrait expliquer*
425 ouais ouais mum mum, c'est vrai que, mais là euh, je je découvre hein j'te dis j'avais
426 jamais remarqué ça donc euh, c'est pas évident hein,
427 *elle ne dit pas aux garçons qu'elle veut être avec eux mais elle n'est jamais loin d'un*
428 *groupe de garçons, tout le temps*
429 ouais, ouais ouais, ouais ouais ouais mais fin comme c'est aussi un in, fin un caractère
430 très introverti, fin elle s'exprime pas beaucoup hein que ce soit avec les garçons ou avec
431 les filles, dans la classe euh, tu tu entends, **quasi**ment pas le son de sa voix, euh c'est vrai
432 que, les garçons, l'ont ptête pas euh lui ont pas, demandé de venir avec elle mais il y a
433 peut-être une piste, là-dessus au niveau des garçons, ça aurait peut-être été intéressant que
434 l'on trouve euh un in garçon ou deux e, fin un garçon dans la classe qui accepte d'être
435 avec elle et puis elle aurait, certainement euh, fonctionné euh
436 *tu devrais essayer en rugby*
437 ouais, elle en rugby, oui en rugby ouais faut voir ouais, euh faut que j'trouve des garçons
438 pas trop violents quoi c'est, c'est ça fin ou, en face, enfin en rugby, il y a des des équipes
439 mixtes normalement

440 Episode 29 :

441 alors bon là comme j'étais plutôt satisfait le fait qu'ils se soient mis en activité par
442 rapport aux premières séances
443 *oui mais ton intervention insiste sur le fait que : « il y a des gens qui n'avaient pas réussi*
444 *à se mettre en activité » et tu regardes les filles*
445 oui, ben oui, là comme je t'ai dit c'est le constat que j'avais fait aussi quoi, le blocage de
446 la première séance par rapport à, à la situation que j'avais proposé, c'était un blocage euh
447 exclusivement féminin, donc c'est pour ça aussi que je m'adresse à elles, euh oui là je
448 pense que, là (la séance que l'on regarde) tout le monde fin garçons comme filles c'est, il

449 n'y a pas eu de distinction euh entre garçons et filles quand t'as un refus dans cette séance
450 là quoi, le refus après il est individuel, il est de, de ga de quelques garçons ou de quelques
451 filles éventuellement s'il y a

452 Episode 30 :

453 ils ont, beaucoup de facilités (les garçons) à venir s'asseoir apparemment hein, t'as
454 remarqué ?

455 (rires à propos de : « dépêchez-vous Mesdemoiselles les garçons s'impatientent »), oui
456 mais écoute j'arrive pas, il faudrait que je la revois un ptit peu pour savoir si j'ai dit ça
457 par euh, ironie ou, moi je me souviens plus

458 (il repasse le film) oui mais j'arrive pas à savoir si c'est parce que les filles sont encore
459 dans les vestiaires, etcaetera

460 *en fait, les garçons sont là depuis un petit moment. C'est parce qu'un gars vient te*
461 *dire que les filles ne sont pas encore là que tu fais une première remarque.*

462 *D'ailleurs, cet élève insiste pour que tu réagisses*

463 (rires) mais là c'est vrai que de toute façon, mais ça je crois que c'est c'était dans, dans
464 toutes les activités les filles, quand je pense aux vestiaires sont toujours les dernières et,
465 hein je m'excuse mais euh, e, donc les garçons sont, les premiers à être, à être prêts à
466 vouloir entrer dans l'activité et quand je blablate un ptit trop comme ça et ben, il y a
467 souvent quelques garçons : « et Monsieur quand est-ce qu'on commence » ? (rires). Donc
468 bon c'est, ils sont en EPS ils ont envie de bouger ceux-là, c'est clair. C'est, c'est vrai que,
469 au niveau de, la prise de parole euh face aux élèves, je suis encore euh sur le groupe
470 devant moi et à droite, ce sont des garçons, donc euh les ptites gentilles de gauche, et bon
471 elles, elles passent un ptit peu à la trappe et inaperçues fin bon, mais parce que, je les
472 entendais (rires) et puis bon, il faut bien que je me justifie non mais c'est, c'est, c'est
473 bizarre mais ça, sur le coup de toute manière j'te dis je suis tellement concentré sur ce que
474 j'ai à dire et, et, je suis tellement absorbé par le fait que, bon c'est pête parce que t'es là
475 aussi, mais par le fait que, je suis dans la danse que je suis pas à l'aise et il faut pas que je
476 raconte que des bêtises non plus, euh donc je fais très attention enfin j'essaye en tous cas
477 de faire attention à ce que je dis et, j'occulte mon esprit est, pareil habituellement j'veux
478 dire quand je suis dans une autre activité euh je laisse pas deux élèves euh, assis sur la
479 poutre euh, tu vois et même c'est c'est ce qui me marque là, là j'occulte pas mal de
480 choses parce que je suis absorbé par ma pensée et je vais plus faire attention euh, euh ben
481 au placement des élèves devant moi etcaetera, en général je leur demande de se regrouper

482 davantage fin plein de choses comme ça, et là, c'est un ptit peu, moins bien organisé,
483 j' dirai au niveau du rassemblement, c'est clair

484 Episode 31 :

485 (rires au mot couple) ça fait peur, il y a des termes qui sont pas utilisés et, ben oui (rires
486 à : « on s' met avec qui on veut »), oui oui, ben de toute façon je t' ai dit on avait déjà
487 remarqué fin j' pense que le profil de la classe je l' ai quand même, bien en tête (rires) et je
488 sais que, garçons ou filles ou de toute façon il ya des individus qui resteront, à mon avis
489 euh seuls, et ce seront, on peut donner les noms à l' avance ce seront toujours les mêmes il
490 me semble dans ces situations là, t' as trois quatre élèves qui restent un ptit peu à la fin,
491 seuls, qui ont pas de partenaire que personne ne veut ou autre et on va avoir du mal à, à
492 associer quoi

493 Episode 32 :

494 *il y a Hugo qui lève la main pour te demander d'être devant comme chef d' orchestre*
494 oui, (rit devant l' insistance d' Hugo), (interroge les filles) évidemment il y a Hugo qui
495 veut le faire, (rires à : « allez Hugo va le faire avec toi Audrey ») bon, à mon avis bon là
496 il y avait un ptit asticot qui bouge devant moi qui arrête pas de vouloir être volontaire
497 pour ce genre de choses, j' pense que, j' aurai préféré que ce soit quelqu' un d' autre mais
498 bon c' est pour ça que j' associe en fait euh une élève qui, qui veut pas trop mais que je
499 veux pousser à l' faire et qui va s' faire aider avec un autre qui, bon ça, ça mène pas à
500 grand chose ça, à mon avis,
501 *un ptit coup de main si elle a un blanc*
502 oui, si jamais elle oublie, t' es là pour euh, fin bon (rires), je suis pas persuadé euh, de
503 l' efficacité de, de ce que je propose, mais bon

504 Episode 33 :

505 *ici c' est intéressant parce que tu poses une question, Lucille lève la main, en même temps*
506 *il y a un problème de discipline avec un garçon donc tu intervies et quand tu reviens*
507 *vers Lucille tu donnes la réponse*
508 je donne la réponse ? ben elle l' a dit (énervement à 44')
509 *oui mais voulais-tu prendre du temps avec Lucille pour qu' elle s' exprime ou,*
510 elle s' est exprimée là ou pas ?
511 *elle a levé la main*

512 elle a levé la main donc à mon avis elle a donné la réponse pendant qu'il bavardait l'autre
513 loulou, je sais pas si, parce que je suis quand même pas du style à, dire euh Lucille a
514 donné la réponse et c'est moi qui la donne, donc euh si, normalement si, je je la répète,
515 après, quand l'élève l'a donné, théoriquement, hein euh mais euh, généralement quand un
516 élève je lui donne la parole je le, je le laisse s'exprimer, fin ça m'est rarement arrivé que
517 ce soit, que ce soit moi qui la prenne à sa place et que je donne la réponse pour lui, je sais
518 pas je peux pas.

520 Je reviens sur mon intervention de tout à l'heure mais, à mon, à mon avis euh dans le, le
521 brouaha, elle a levé la main elle a parlé, euh pour moi elle a donné la réponse c'est pour
522 ça que je dis Lucille etcaetera et je reviens sur le fait que, elle ait voulu s'exprimer
523 qu'elle, mais que personne n'ait écouté, ou en tous cas pas ces garçons là, et euh après je
524 une deuxième fois si tu veux mais j'pense qu'elle s'était exprimée qu'elle l'avait donné
525 la réponse, c'est pas moi qui lui avait donné à sa place, fin je crois

526 Episode 34 :

527 S1, S2, aucun commentaire (valorisation différente filles/garçons)

528 *S3 les garçons, sont derrière toi, tu es avec les filles et eux ne sont pas dans l'espace*
529 *de danse, je ne sais pas pourquoi*

530 par politesse (rires), non ouais,

531 *ouais mais là c'est ton emplacement qui fait que filles et garçons sont répartis de chaque*
532 *côté de la « frontière » que tu sembles représenter, habituellement on l'a vu plusieurs fois*
533 *ils sont partout, les filles sont dans les coins, mais dans cette situation là, ils occupent*
534 *une moitié de salle*

535 tu sais c'est pas nécessairement que des, fin que des constantes quoi

536 Episode 35 :

537 *là ils sont en mixité et en fait tu vas les séparer parce qu'ils bavardent mais peut-être*
538 *qu'ils sont en train de chercher des choses par rapport à la danse*

539 écoute je peux pas te dire, mais à mon avis euh, fin c'est, pas ce que j'ai perçu en
540 tous cas (rires), je sais pas si c'est, si c'est, si j'ai raison ou pas par contre hein, mais, là,
541 j'pense que là euh, je sais pas trop si euh, j'étais en train de donner des explications pis ils
542 bavardaient en même temps où je, je suis pas sûr là, parce que là euh j' reviens chercher
543 mon cahier euh parce que, il y a un problème de bavardages, je mets mes petits bâtons là,
544 donc euh, tout simplement, et en général je fais ça uniquement quand je suis dans les

545 rassemblements ou, quand je donne les explications pis que les gens m'écoutent pas, donc
546 euh, je fais rarement ça quand ils sont en activité de recherche euh, entre eux, fin c'est
547 même pas rarement, normalement je le fais pas, je dis normalement, sauf si, je fais une
548 erreur peut-être hein

549 S2 oui, non non, mais là c'est toujours le, le brouhaha sans cesse quand on parle là, qui
550 fait que, tout le monde n'écoute pas spécialement les consignes, à mon avis c'est ce genre
551 de choses que j'ai, dû, faire tout à l'heure quand j'ai pris mon cahier (admet finalement
552 que les élèves pouvaient être en recherche quand il les a séparés) enfin, c'est accessoire,
553 c'est pas très important

554 Episode 36 : S1, S2 pas de commentaires au sujet des communications faites aux filles

555 Episode 37 : S1, S2, S3, S4 pas de commentaires en S1, S2, S3

556 S4 *ici les démonstrations, tu les fais avec les garçons*

557 oui, alors là, là ça c'est clair, euh, dans, quasiment toutes les activités euh de duel euh je
558 veux dire par exemple en combat avec les 6^e, ou (geste vers la vidéo) en danse, si il
559 y a une démonstration à faire et que je participe je vais la faire avec un garçon, ça c'est
560 clair, pour pas mettre, la la fille en difficulté surtout que là en plus il peut y avoir euh, des
561 contacts, qui peuvent être euh, un, peu particuliers

562 *donc ça c'est réfléchi*

563 ah ouais ouais ouais ouais ouais, fin ça c'est ouais ouais (rires) je veux pas qu'on me
564 mette en procès non mais c'est clair, mais, c'est pas évident quoi donc, donc voilà, ça
565 c'est c'est réfléchi et, tout tout le temps je prends généralement des garçons dès que je
566 participe comme ça. (rires) ben oui j'ai pris Alexis parce que je suis costaud et lourd aussi
567 et que si on doit faire quelque chose, j'ai pas pris Hugo

568 Episode 38 : S2 pas de commentaires

569 S1 Je l'ai vue hein, je l'ai bien regardé

570 *Oui mais tu l'as pas interrogée*

571 Je l'ai pas interrogée, j'ai interrogé Julien

572 Episode 39 :

573 S1 *Tu veux pas le faire t'auras zéro*

574 Oui c'est toujours les histoires de mises à deux ou à trois mais c'est, c'est toujours le
575 même problème quoi. Les garçons je vais dire euh, ça y va
576 *Oui, c'est intéressant parce que juste avant, il y a des filles qui font quelque chose de*
577 *bien, tu les regardes et tu ne dis rien*
578 Ouais ouais, je ne dis rien
579 *S2, Regarde, voilà la troisième fois que Salomé revient elle attend*
580 Ouais ouais mais non non, attend c'est incroyable ça ! Je suis dans mon truc et euh, la
581 petite elle est à côté là, rien à faire, et je m'occupe encore des autres (les garçons), elle est
582 **gentille**, cette petite, quand je vais rentrer je vais lui faire la bise (rires)

583 Episode 40 : S1, S2, pas de commentaires

584 Episode 41 : S1 pas de commentaires

585 S2 ben oui le but du jeu fin j'pense que là, dans mon esprit euh, je veux qu'il y ait
586 garçons et filles à passer ensemble, pour que, il y ait justement cette mixité (tous les duos
587 sont unisexes). C'est super leur truc (à un duo de filles)
588 *tu leur dis d'ailleurs après*
589 ouais je l'avais dit ouais ouais, je m'en souviens encore (rires). C'est un obstacle cette,
590 difficulté qu'elles, ont à passer devant les autres et, que c'est à mon avis la raison pour
591 laquelle elles s'mettent dans l' fond, là elles passaient à deux, pour elles ça va être,
592 difficile.

593 Episode 42 : S1 pas de commentaires

594 S2 si tu veux, je vais faire une petite intervention là-dessus parce que l'idée en soi elle est
595 bonne, elle est bien par contre euh, c'est, dans la réalisation même de e, de la consigne,
596 c'est pas évident quoi je fini moi je, j'ai j'ai remarqué que, il y avait pas éventuellement
597 beaucoup d'échanges entre le groupe qui réussissait avec le groupe qui ne réussissait pas
598 et c'était pas évident de mettre en place ça, comme ça pour une première fois cet cet
599 échange entre deux groupes
600 *mais regarde bien maintenant comment ce groupe de quatre va évoluer*
601 elles commençaient à les aider, et moi je suis intervenu, et ça à tout casser
602 *et à ce moment là elles partent vers un autre groupe*
603 ouais, c'est sympathique (rires), non mais c'est, quand j'interviens elles sont parties oui
604 *et elles s'en vont encore avec des garçons, tu vois la mixité qi se crée malgré cet épisode*

605 hum, ouais ouais, elles sont, elles sont, elles ont un rôle de de fille qui ont été mises en
606 valeur, elles ont réussi la tâche elles ont compris et donc elles veulent aider euh les
607 garçons qui sont plus en difficulté, c'est bien, c'était le but (rires)

608 Episode 43 :

609 *S1, S2 tu ne fais pas ou rarement de démonstration aux filles alors qu'aux garçons, tu*
610 *leur montres tout, tu leur fais leur module*

611 ouais ouais, ça c'est, c'est vrai que j'pense que je m'identifie beaucoup par rapport à ma
612 pratique aux garçons qui, qui débutent et qui sont comme moi quoi, et donc euh, souvent
613 j'ai, j'ai tendance à, à montrer euh fin, même si c'est pas, fin c'est pas terrible fin c'est
614 même sûr que, ma pratique elle est, elle est d'un niveau extrêmement faible donc euh, et,
615 le (tousse), je, je veux leur montrer que même, **moi** qui suis faible ben j'me lance euh, je
616 fais je démontre je fais un truc et je veux leur montrer que c'est à, à leur portée que c'est
617 à la portée de tout le monde quoi c'est pour ça que je montre beaucoup aux garçons qui
618 qui ont éventuellement peut-être des difficultés à, à s'mettre dans l'activité.

619 Je m'y mets un ptit peu quand même mais euh, le problème c'est que je peux pas
620 démontrer avec l'une d'entre elles quoi c'est le blocage garçon-fille, tu vois je vais pas
621 oser alors qu'avec un garçon je vais me mettre en contact, je vais remplacer l'autre avec,
622 la fille je vais pas oser quoi, c'est pour ça que je vais plus jouer sur le, verbal

623 *on peut faire le point maintenant sur ce que tu as vu*

624 ben simplement de prendre conscience de, de s'attarder plus sur euh, sur les garçons, de
625 squeezer eu, certaines personnes bon, mais tout ça ça s'est fait de manière inconsciente c'est
626 vrai, au départ quoi, et, (tousse) ça fait réfléchir un ptit peu mais, j'pense j'pense pas,
627 qu'il y ait euh, de machisme ou de sexisme là-dedans euh (rires) fin j'espère, j'ai pas été
628 élevé dans, ces situations là (rires), non non euh, j'ai plus j'ai plus l'impression de, fin
629 j'essaie de me justifier si il y a à justifier mais enfin, que c'est lié euh, au profil des élèves
630 quoi, tout simplement, je sais pas si c'est une explication, euh, après euh, pourquoi
631 Salomé euh c'est vrai que elle c'était euh la petite euh, avec les cheveux longs, (pff)
632 pourquoi elle je la squeeze comme ça euh, euh je dirais qu'il y a peut-être eu des
633 précédents où, ses interventions euh ne me plaisaient pas (rires), du coup j'ai tendance à
634 dire, mais non c'est pas a,

635 *oui d'accord mais quand Hugo te dit sans arrêt : « et monsieur, monsieur, monsieur »*

636 oui oui oui, et euh, hum, après il y a, il y a peut-être aussi tu vois que les garçons euh qui
637 sont un ptit peu, péchus qui sont un ptit peu, qui peuvent être enquiquinants aussi si tu
638 leur donnes pas la parole ils vont ils vont râler quoi ils vont dire : « oh y'en a marre j'ai

639 des choses à dire où je ne sais quoi euh » et c'est des des garçons, de ce type là, ils vont
640 ils vont te l'dire ça s'ils sont pas contents, alors que la fille euh, à la rigueur elle est
641 gentille euh elle est squeezée mais elle dit rien quoi, donc c'est c'est c'est pas **normal**
642 hein, mais j'pense que peut-être que dans, dans mon subconscient je dis bon les garçons
643 qui sont pénibles là, je vais les laisser s'exprimer comme ça euh, ils ils ont ils l'auront fait
644 et pis ils vont me laisser tranquille après, et puis ils seront ils seront ptête plus, plus
645 attentifs dans la séance euh ils seront plus motivés plus intéressés, euh alors que les filles
646 euh il y a peut-être une attention moindre à leur apporter euh, par rapport à ça quoi,
647 certainement ce que j'me dit, ce que j'me dit ? mais bon !

648 C'est marrant parce que c'est très féminin, comme activité fin très féminin je sais pas
649 mais dans dans les représentations dans ce qu'on voit je sais pas, vous allez dans un club
650 de danse euh il y a combien de garçons il y a combien de filles ? dans n'importe quelle
651 danse, même les danses euh, bon à la rigueur ptête en rock acrobatique (rires) pour les
652 garçons mais, j'veux dire dans dans la, une majorité de danse c'est euh 90 ou 95% de de
653 femmes donc la représentation de la danse c'est quand même, un sport, féminin, on y on
654 y peut rien

655 *Oui mais c'est marrant parce que là, les filles refusent, c'est féminin et en même temps*
656 *elles ne font pas ou tout au moins c'est pas spontané, le film montre que elles n'ont pas*
657 *très envie de faire de la danse*

658 Elles refusent parce que peut-être parce que il y a les, les garçons qui sont là et le regard
659 des garçons etcaetera j'pense que les, toutes les filles euh rassemblées entre filles avec
660 des collègues qui proposeraient du modern' jazz, les filles se retrouveraient ptête plus là-
661 dedans, des danses qui sont typiquement euh fin j'veux dire euh, les garçons rentrent plus
662 difficilement là-dedans, euh, mais nous c'est du contemporain donc euh le contemporain
663 j'pense que, c'est intéressant parce que justement on, on peut rentrer, garçon comme fille
664 euh, de la même façon quoi, après chacun peut apporter son, sa motricité à lui sa gestuelle
665 à lui ou se créer sa propre gestuelle, c'est plus ouvert j'ai l'impression

666 *Bon je pense que l'on va s'arrêter là et je te remercie F pour ta collaboration.*

Leçon 4

Episode : 1, espace élargi non délimité

Catégorie : A2

Séquences : (L23)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont arrêtés (l'arrêt de la musique signifie le signal pour les élèves de s'immobiliser pour trouver une posture) après un déplacement sur un cercle imaginaire

Activité de l'enseignant (e) : mise en activité des élèves par les consignes évolutives

Réponse élève : les élèves ont tendance à se regrouper et à entrer en contact pour tenir l'équilibre

Registre des communications : devant le regroupement des élèves, précise les consignes, les interventions incitent à travailler seul : « vous avez besoin de personne, vous êtes indépendants des uns des autres », empêche la rencontre avec l'autre car l'intention de l'enseignant est ici de susciter la créativité de chacun-e des élèves alors que les élèves ont perçu que l'autre pouvait être une aide pour garder l'équilibre

Conséquences : les rôles incorporés des élèves sont d'être séparés, le travail est individuel, incompréhension de l'attente de l'enseignant, la première réponse que donnent les élèves semble être une réponse à un problème d'équilibre, ils n'ont donc pas perçu, à ce moment là l'essence de l'activité de création

Episode : 2, espace élargi non délimité

Catégorie : A 2

Séquences : (L24-25)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont en mouvement et à l'arrêt de la musique, les f sont à la périphérie ; les g sont près de l'enseignant

Activité de l'enseignant (e) : dirige l'activité des élèves et régule en les sollicitant sur leur répartition dans l'espace (arrêt sur la situation), interroge un élève (g) qui est dans son champ de vision mais très éloigné de lui (à la périphérie), l'important pour l'enseignant c'est la répartition de tous les élèves dans l'espace (n'intervient pas sur la répartition sexuée dans l'espace)

Réponse élève : les garçons lèvent le doigt

Registre des communications : participant, informer les élèves à propos de leur répartition dans l'espace, espère une correction de cette répartition, neutralité du discours : « ici il y a plus de monde là moins de monde là »

Conséquences : les élèves gardent la même répartition dans l'espace

Episode : 3, espace restreint

Catégorie : St 2 s

Séquences : (L53-59)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) les g à sa droite, les f à sa gauche

Activité de l'enseignant (e) : sollicite les élèves pour revenir sur leurs productions, une f lève la main il interroge un g

Réponse élève : c'est un g qui répond

Registre des communications : participant de tous les élèves mais laisse la communication aux g, questionnement et neutralité apparente : « tout le monde » puisque le monde en fait est en référence au monde masculin

Conséquences : incorporation des rôles séparés (ici aux g la prise de parole, aux f apprendre à écouter ce que disent les g) et une organisation séparée des f et des g

Episode : 4, espace élargi non délimité

Catégorie : A 2

Séquences : (L26-30)

Configuration des élèves dans l'espace : élèves en mouvement un groupe mixte au fond, la majorité des g au centre de l'espace

Activité de l'enseignant (e) : redéfinition de la répartition des élèves dans l'espace

Réponse élève : la répartition ne change pas

Registre des communications : informationnel

Conséquences : le centre est rassurant et les élèves qui se sentent valorisés par l'enseignant sont au centre, ici les g

Episode : 5

Catégorie : A 1s

Séquences : (L64-65)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont debout face à lui, les f à la périphérie, les g devant lui

Activité de l'enseignant (e) : sollicite une f pour servir de modèle au reste de la classe, devant son hésitation, ton rassurant « Mélanie, tu as fait des choses bien » (au sens donné par l'enseignant car M est dans le registre moteur masculin, équilibre sur l'épaule). Il ne lui laisse pas le temps de démontrer car en même temps son attention est captée par un g qui répond par la démonstration

Réponse élève : un g démontre à sa place

Registre des communications : participant par le questionnement, mais les rôles sont distribués

Conséquences : le manque de temps pour appréhender la situation empêche f de réagir contrairement à g qui lui prend la place et qui va servir de modèle. Incorporation des rôles par les élèves ; la réponse de f est ignorée (ici aux g la démonstration, aux f apprendre à regarder les propositions des g), on constate une organisation séparée des f et des g,

Les f sont à la périphérie ou à l'écart, les g occupent l'espace proche de l'enseignant

Episode : 6, espace élargi cadré par la répartition des élèves en lignes, configuration classique de l'espace de danse en début de cours, espace orienté (face à lui, dos à lui)

Catégorie : A 1s

Séquences : (L77-96)

Configuration des élèves dans l'espace : par lignes, modèle classique de l'espace de danse,

Activité de l'enseignant (e) : mise en activité des élèves puis il délègue à un élève (g) la responsabilité de la conduite de la barre (démonstration et modèle de l'élève g, élève demandeur) et secondairement à une f lorsque les élèves changent de direction

Réponse élève : élève modèle (g) devant, élève modèle (f) au fond

Registre des communications : participant et modèle de l'élève comme référence à l'ensemble de la classe

Conséquences : les élèves incorporent les rôles de modèle dont la répartition dans l'espace est sexuée (g devant, f derrière)

Episode : 7, espace restreint

Catégorie : A 2

Séquences : (113-117)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), les f sont rassemblées à sa gauche, les g à sa droite

Activité de l'enseignant (e) : explique les consignes pour la tâche suivante, la direction du regard est toujours dirigé vers les g (à droite) qui sont toujours rassemblés à sa droite

Réponse élève : une question posée par N (g)

Registre des communications : verbal, explicite, adressé aux g, les filles sont invisibles

Conséquences : les f incorporent leur rôle, écouter et se rendre invisibles, les g d'occuper l'espace

Episode : 8, espace restreint

Catégorie : A 1 s

Séquences : (L120-121)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) les f rassemblées à sa gauche, les g à sa droite

Activité de l'enseignant (e) : répondre à la question posée par N (g) à E7 en reposant la question aux f

Réponse élève :

Registre des communications : participant mais ciblé dans le questionnement, associe à « lent » une direction du regard et des explications vers les f : « faut-il faire lent à votre avis » ? Les rôles sont distribués, il transpose la question posée par un g aux f, comme si elles seules peuvent répondre au sujet de la lenteur

Conséquences : les rôles sont incorporés, la motricité de f est une motricité lente ou adaptée à celle des g, la parole est confisquée à g si la question posée est relative à la vitesse de mouvement

Episode : 9, espace élargi, non délimité

Catégorie : A 2

Séquences : (L129-130)

Configuration des élèves dans l'espace : élèves debout, réalisent la tâche qui vient d'être explicitée en E8, les f sont toujours à la périphérie

Activité de l'enseignant (e) : s'assure de la compréhension des consignes en passant dans les groupes

Réponse élève :

Registre des communications : verbal, infantilisant pour les filles : « on essaie de faire », il les ménage

Conséquences : les f ont l'impression que c'est difficile parce qu'elles ne peuvent pas réaliser ce que font les g, comme le modèle pris en référence est celui des g, elles ont l'impression d'être en décalage avec les attentes de l'enseignant. Les rôles sont incorporés

Episode : 10, espace élargi non délimité

Catégorie : St 3

Séquences : (L135-139)

Configuration des élèves dans l'espace : les f sont toujours à la périphérie et l'image montre un groupe mixte

Activité de l'enseignant (e) : observe les élèves, plutôt l'activité des groupes demixés ignore un groupe mixte

Réponse élève : d'avantage de g gravitent autour de lui, les f et les groupes mixtes sont plutôt loin de lui

Registre des communications : la mixité n'est ni remarquée ni valorisée

Conséquences : les élèves restent par groupe sexué

Episode : 11, espace élargi non délimité

Catégorie : A 2

Séquences : (L143-151)

Configuration des élèves dans l'espace : élèves debout, les g sont près de lui, les f loin de lui

Activité de l'enseignant (e) : redéfinit l'espace des élèves

Réponse élève : les f ont tendance à reculer, les g à rester où ils sont (au centre)

Registre des communications : renforce les habitudes de répartition des élèves dans l'espace : « chacun dans son petit espace »

Conséquences : renforce la tendance des f de ce groupe à être dans un petit espace et se contredit avec ce qui a été dit en Episode 2 (se répartir dans tout l'espace)

Episode : 12, espace restreint

Catégorie : A 2

Séquences : S1 (L160-164), S2 (165-171)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) les f sont toujours à sa gauche les g à sa droite, un groupe mixte est au fond à sa droite (dont élève M (f), une autre V (f) debout à l'écart de lui et des autres

Activité de l'enseignant (e) : S1 rappel des consignes au sujet de la situation qui vient d'être vécue, S2 solliciter l'élève M (f) du groupe mixte pour qu'elle rappelle ce qu'il vient de dire, parce qu'il a repéré qu'elle n'écoutait pas

Réponse élève : S2, M ne sait pas

Registre des communications : S1 associe le terme « lent » à une direction du regard vers les f, S2 registres des consignes différentes dans la même action : mise en valeur de T (g) par

comparaison avec M (f) qui elle semble ne pas écouter, le g lui sert de modèle (infantilisant) minore le rôle de M

Conséquences : incorporation des rôles, T (g) est pris comme modèle alors que la place de M (f) dans son groupe mixte est minoré, ne favorise pas la coéducation.

Episode : 13, espace restreint

Catégorie : A 2

Séquences : (L184-185)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), les f à sa gauche les g à sa droite

Activité de l'enseignant (e) : rappel par rapport à la gestion des déplacements, regard dirigé principalement vers les g

Réponse élève :

Registre des communications : informationnel, le verbal et le non verbal sont en direction des g, sauf à « vous allez gérer des déplacements dans la salle » regard vers les f, puis il reprend les communications vers les g

Conséquences : les g sont prêts et debout avant les filles, le terme gestion adressé aux f semble signifier : se débrouiller par rapport au déplacement des g (plus rapides, plus explosifs), donc occuper les espaces laissés libres et éviter les contacts

Episode : 14, espace élargi, non délimité

Catégorie : E 1

Séquences : (L190)

Configuration des élèves dans l'espace : élèves en déplacement

Activité de l'enseignant (e) : dirige et fait évoluer les consignes en fonction des réponses des élèves en première partie de l'épisode, puis devant certaines réponses satisfaisantes, stoppe les consignes

Réponse élève : les g passent devant lui quand il est dans l'espace de danse, quelques f lorsqu'il n'est plus dans l'espace de danse (assis)

Registre des communications : valorisation d'un g « voilà, en voilà un » ! et suit l'élève en le montrant aux autres (communication mixte) puis retourne s'asseoir

Conséquences : les f sont à la périphérie, quelques unes sont assises, certaines sont au fond, d'autres sont debout mais ne travaillent pas regardent ce que font les autres, certaines passent devant lui quand il est à son bureau, il est à ce moment là occupé à prendre des notes et ne les regarde pas

Episode : 15, espace restreint

Catégorie : St 2 s

Séquences : (L213-222)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), les filles sont à sa gauche ou dans son champ de vision derrière les garçons, les garçons sont devant ou à sa droite

Activité de l'enseignant (e) : sollicite les élèves sur leurs productions en ciblant les g, les f lèvent la main, mais il ne les voit pas, régule les productions des élèves : « qui a réussi à... » ?

Réponse élève : les garçons lèvent le doigt ou répondent, les filles lèvent le doigt mais ne sont pas interrogées

Registre des communications : participant mais ciblé par la sollicitation des g, les f sont invisibles, il n'interroge pas les f même si la direction de son regard est tournée vers une f qui lève la main

Conséquences : rôles incorporés de premier et de second rôle

Episode : 16, espace élargi non délimité

Catégorie : St 2 c

Séquences : (L231)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont en mouvement, ils essaient la tâche demandée par l'enseignant, un g vient vers lui il veut sortir

Activité de l'enseignant (e) : régulation du temps didactique après sollicitation de g

Réponse élève : « j'ai mal à la tête »

Registre des communications : connivence « il reste longtemps avant la récréation » ? il est autorisé à sortir, le repère ici c'est la récréation (institution)

Conséquences : g peut se dispenser de quelques minutes de cours

Episode : 17

Catégorie : A 1s

Séquences : S1 (L234), S2 (L233), S3 (L238-239)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 une f vient vers lui, elle veut sortir, S2 peu de mobilité des f l'enseignant est hors de l'espace de danse, S3 démonstration à un g comme une aide

Activité de l'enseignant (e) : S1 régulation du temps didactique après sollicitation de f, S2 regarder les élèves en se mettant hors de l'espace de mouvement des élèves, S3

communication mixte aide un élève g par la démonstration après avoir essayé les consignes verbales

Réponse élève :

Registre des communications : S1 pression « c'est urgent » ? « tu iras après la récréation » et S2 « je ne vois pas beaucoup de mobilité » geste montrant le fond de la salle (où sont les filles)

Conséquences : les décisions prises en E 16 et 17 sont différentes pourtant les sollicitations sont les mêmes, avec les f joue sur le registre de l'intimidation, le repère ici c'est l'élève. Les élèves incorporent la place qu'ils occupent dans le cours d'une manière sexuée. En S2 communication mixte par un geste (où se trouvent les f) et verbal, S3 les consignes sont très détaillées assorties d'une démonstration pour aider à la compréhension. Les f et les g ne sont pas entendus et aidés de la même manière

Episode : 18, espace restreint redéfini par les élèves

Catégorie : Su 1

Séquences : (L247-252)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), tendance à s'éparpiller, à agrandir l'espace au moment des consignes, une f seule à la périphérie, quelques g à l'écart (hors de son champ de vision), la plupart des f à sa gauche, quelques unes devant lui et des g au fond dans son champ de vision

Activité de l'enseignant (e) : fait évoluer les consignes pour la tâche à venir, il s'agit ici de trouver le moyen d'enchaîner les points d'appui, plusieurs possibilités sont proposées aux élèves

Réponse élève : quelques f sont devant lui, les g semblent vouloir être oubliés en se plaçant loin de l'enseignant mais c'est le contraire qui se produit

Registre des communications : son regard et les explications sont tournés vers les g, placés dans son champ de vision et au fond de la salle, ne tient pas compte des f

Conséquences : les rôles sont de plus en plus incorporés par les élèves

Episode : 19, espace élargi non délimité

Catégorie : St 1 s

Séquences : S1 (L 264-270), S2 (L271)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 une f (1) avec les g et A (g), S2 une autre f (2) passe devant lui et A (g) qu'il aide

Activité de l'enseignant (e) : régule, essaye d'intéresser un g qui est assis en lui donnant des explications très détaillées et en lui montrant l'exemple, S1 ne voit pas la motivation de

l'élève (être avec un groupe de g, alors que c'est habituellement une élève réfractaire à la danse)

Réponse élève : S1 f1 cherche à se rapprocher d'un groupe de g, ceux-ci s'en vont, elle se retrouve de nouveau seule, cessant toute activité motrice, elle regarde les autres pendant qu'un autre g cherche à se rapprocher de l'enseignant ; en même temps A(g) attend qu'on vienne l'aider, S2 f2 attend une évaluation donc passe volontairement devant l'enseignant de manière à ce qu'il soit obligé de lui faire un commentaire

Registre des communications : S1 aucune pour f1, en S2 verbales pour f2, S2 : f = évaluation : « ouais, c'est bien » mais ne s'attarde pas, en même temps son regard est tourné vers f1 qui a cessé toute activité mais il n'intervient pas, alors que S2, A(g) aussi a cessé toute activité. Ici, tous les moyens sont mis en œuvre (communication mixte) pour l'aider.

Tous deux sont des élèves exclus qui rejettent la danse. La différence perçue par l'enseignant qui entraîne une différenciation des interventions, en rapport au risque de débordement de g si on ne s'occupe pas de lui

Conséquences : f livrées à elles même, en S1 (f1) n'arrive pas à intégrer un groupe, S2 (f2) l'amène à trouver des stratégies pour se faire repérer de l'enseignant (attendre que son regard soit dans sa direction et démarrer son activité à ce moment là en passant devant lui), mais sa production est à peine regardée alors que les garçons peuvent attendre, l'enseignant va les aider. Le temps concédé à l'explicitation ou à l'évaluation de ce que font les élèves sont nettement différenciés en fonction du sexe de l'élève.

Episode : 20, espace élargi, non délimité

Catégorie : St a 2

Séquences : S1 (L273), S2 (L275-277)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe de f à la périphérie, près de la sortie

Activité de l'enseignant (e) : régule la production des élèves, S1 communication verbale à une f (indications uniquement sur les lieux corporels possibles des points d'appui), S2 communication mixte à une autre f (aide) par une démonstration qui ne reprend pas ce qu'a fait l'élève (vitesse de la démonstration)

Réponse élève : les deux f attendent que l'enseignant reparte pour recommencer à travailler

Registre des communications : verbale en S1, mixte S2, infantilisant pour les f : « ça va, vous trouvez des choses » ?

Conséquences : les f n'osent pas montrer ce qu'elles ont trouvé à l'enseignant, c'est lui qui montre sans attendre la réponse à : « vous trouvez des choses » ? Les f ne sont pas mises en confiance, la rapidité de la démonstration ne peut être mémorisée par les élèves.

Episode : 21, espace élargi non délimité

Catégorie : St 2 c

Séquences : (L278)

Configuration des élèves dans l'espace : les g occupent tout l'espace les f sont dans des espaces restreints, à la périphérie

Activité de l'enseignant (e) : régule, ici il s'agit de répondre à l'impatience d'un g, la réponse faite à l'élève responsabilise les f : « parce que la dernière fois il y avait la moitié des filles qui était pas rentrée dans l'activité, qui voulait pas faire...donc aujourd'hui on a plus de monde à fonctionner »

Réponse élève : g interroge l'enseignant au sujet de cette situation (la feuille), il voudrait refaire ce qui a été fait la séance précédente (se jeter au sol etc, motricité plus physique), l'élève acquiesce lors de la réponse de l'enseignant

Registre des communications : connivence avec g (mise à l'écart des f), neutralité apparente car le monde signifie les filles

Conséquences : renforce la séparation des sexes, les g vont comprendre que les filles sont plus lentes, risque de responsabiliser les f au sujet de la moindre progression de l'ensemble du groupe

Episode : 22, espace élargi non délimité

Catégorie : St 2 r

Séquences : (L283-284)

Configuration des élèves dans l'espace : ce groupe de f est à la périphérie près de la porte de sortie

Activité de l'enseignant (e) : régule, redynamise les f

Réponse élève : les f intègrent qu'elles ne peuvent être sur le même rythme que les g

Registre des communications : participant, mais risque d'être perçu comme infantilisant par les f : « allez vous devez bouger dans l'espace », « ne restez pas sur un même lieu...un même endroit » le ton oscille entre vous devez et vous ne devez pas, (en termes de devoirs et interdictions) la danse est perçue seulement comme une activité où la vitesse d'exécution et l'amplitude des mouvements sont importants

Conséquences : le rythme et l'amplitude des g ne sont pas appropriés à ceux des f, les f sont mises en échec, le modèle masculin toujours présent ne leur convient pas, elles sont en décalage par rapport aux attentes de l'enseignant

Episode : 23, espace élargi non délimité

Catégorie : A 1s

Séquences : (L353-358)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe de f près de la porte de sortie et un g 1 à leur côté

Activité de l'enseignant (e) : régule les problèmes, se déplace vers g1 (problème de santé), nomme la responsabilité à f de l'emmener à l'infirmierie. A ce moment, sa préoccupation est de s'occuper du problème de santé de g en déléguant aux f le soin de s'en occuper, alors que ces f lui demandaient de s'intéresser à leur travail. Il ignore f, repart vers un autre groupe avec g2 qui lui capte toute son attention, a oublié les filles.

Réponse élève : trois filles essaient de capter son attention mais un puis un deuxième g s'interposent entre elles et l'enseignant

Registre des communications : aux f, être l'assistante de g (infirmierie) rien sur leur travail, à g 2 s'intéresser aux doutes qu'il émet quant au problème de santé de g1

Conséquences : g2 a complètement pris l'espace, c'est g2 qui dirige l'action de l'enseignant, les f sont invisibles, ignorées, leur rôle est secondaire, elles sont figurantes et leurs actions ne sont ni regardées ni encouragées ni aidées.

Episode : 24, espace élargi non délimité

Catégorie : E 5s

Séquences : S1 (L361-362), S2 (L373)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 groupe g au centre, S2 groupe de filles au fond de la salle

Activité de l'enseignant (e) : régule par des conseils, en S1 part de l'échec d'un g pour amener les consignes : « tu sais qu'à un moment donné tu as une prise de risque dans ton enchaînement » (pour réussir), en S2 reprécise les consignes aux filles, une d'entre elles tente des solutions et ne réussit pas, sa réponse : « essaie de ne pas prendre de risque particulier non plus »

Réponse élève : S1 g lui montre pendant qu'il explique, S2 f attend les explications avant de montrer

Registre des communications : le terme « risque » n'a pas le même sens selon qu'il s'adresse aux f ou aux g : aux g « risque » est associé à une prise de vitesse, aux filles le risque est associé à limiter le « facteur de risque ». Les g sont en réalité avec la logique de l'activité telle qu'elle est définie par l'enseignant, les f son perçues par rapport à leur « fragilité ». Le repère

que l'enseignant mobilise pour les f est interne, inhérent à leur « condition » féminine, associé aux croyances relatives aux stéréotypes sexués, pour les g le repère est externe (l'activité danse telle qu'elle est définie par l'enseignant). L'enseignant s'adresse aux élèves par l'intermédiaire de références internes ou externes.

Conséquences : l'intervention concernant les f nuit à leur proposition d'originalité et le sens qu'elle donnent à l'activité danse, leurs productions ne sont pas valorisées, les g au contraire sont encouragés à élaborer ce qu'ils ont trouvé. Les f sont freinées, les g sont encouragés. On retrouve les références externes et internes dégagées à E 16 et E 17

Episode : 25, espace élargi non délimité

Catégorie : E

Séquences : (L381)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe de f dans un espace restreint (porte de sortie), une f2 de S2 E 19 près du bureau de l'enseignant

Activité de l'enseignant (e) : faire le point sur les réponses des élèves, se dirige vers f2 à qui il avait dit en E 19: « ouais c'est bien ». Ici il lui demande si elle a « avancé son enchaînement »

Réponse élève : « j'ai fait la partie lente mais pas la partie dynamique »

Registre des communications : entérine ce qu'elle dit, il dit avoir vu la partie au sol, les communications données à f2 sont générales et concernent le respect des consignes : « c'est bien, c'est un bon début », c'est bien parce qu'elle respecte ce qui est demandé mais elle ne sait rien de sa production, il ne lui demande d'ailleurs pas de montrer ce qu'elle a trouvé

Conséquences : elle n'est ni aidée ni encouragée à investiguer une motricité d'un autre type, elle évite donc la partie dynamique, elle reste dans une motricité lente, qui la rassure.

Episode : 26, espace restreint, élargi pour les danseurs

Catégorie : E

Séquences : (L436-437)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont regroupés comme spectateurs, filles et garçons séparés toujours aux mêmes endroits, les filles sont à sa gauche regroupées, les garçons sont à sa droite éloignés les uns des autres, l'orientation des élèves est définie par rapport à l'espace des danseurs

Activité de l'enseignant (e) : il est amené à redéfinir l'intérêt de montrer son travail aux autres mais l'argumentation proposée n'a pas de signification du point de vue de l'apprentissage, il s'agit ici de l'obligation de passer devant les autres si l'on veut éviter une note sanction ; son

discours est adressé aux filles (regard), il est debout face aux élèves donc dos à l'espace des danseurs

Réponse élève :

Registre des communications : il a intégré la note sanction aux filles (regard vers les f) en employant un genre masculin : « ceux qui ne passeront pas du tout » (en regardant les f) en leur mettant la pression par rapport à leur comportement scolaire. Neutralité apparente : « tout le monde doit passer (en regardant les f). Ici les g sont ignorés parce qu'il sait qu'il n'y a pas de refus de montrer leur travail.

Conséquences : renforce les différences f et g que chacun des deux groupes incorpore, ce qui nuit à leur rapprochement

Episode : 27, espace restreint pour les spectateurs, élargi pour les danseurs

Catégorie : E 5

Séquences : S1 (L454-457), S2 (L479)

Configuration des élèves dans l'espace : les danseurs, S1 les f sont au fond, elles ne veulent pas être vues, S2 les g sont au centre en particulier un g s'attarde sur sa démonstration pour être repéré de l'enseignant

Activité de l'enseignant (e) : apprécie les productions des élèves mais en fait entérine ce que les élèves ont déjà incorporé (aucune communication sur l'espace occupé par les élèves en S1 par contre en S2 : « et Hugo, on t'arrête plus »

Réponse élève : S1 les filles se sont fait oubliées, S2 H (g) par contre a réussi à être remarqué puisque l'enseignant intervient

Registre des communications : S2 peu de communications sur ce que font les élèves et leur placement dans l'espace

Conséquences : entérine les rôles que les élèves ont déjà intégré et ne facilite pas le rapprochement des f et g

Episode : 28, espace élargi non délimité

Catégorie : Su 2

Séquences : S1 (509-510), S2 (L511), S3 (L515), S4 (L520-522), S5 (L524)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe de f à la périphérie rejoint par un groupe de g, puis V (f1) de E 19 (réfractaire à la danse) se dirige vers le groupe mixte par l'indice repéré chez l'enseignant (son regard dirigé vers elle)

Activité de l'enseignant (e) : répartir les élèves dans les groupes, S1 gestion de la répartition des élèves dans le groupe par communication verbale à g, S2 exemplarité d'un g, f spectatrice, S3 s'intéresse maintenant à V (f 1 de E 19) gestion de la répartition des élèves (ignore les problèmes relationnels entre filles, les croyances sont activées : entre filles pas de problèmes relationnels), S4 ne voit pas V (f1 de E19 réfractaire habituellement) se diriger vers un groupe de g, S5 faire un groupe avec les élèves restés seuls (deux f, un g) vérifier le respect des consignes par l'intermédiaire de V et J spectatrices : « Virginie, Jennyfer vous regardez Valentin », elles joueront le rôle de censeur « vérifier le respect des consignes » le g est acteur

Réponse élève : S2 V (f) retourne où elle avait perçu le signal de l'enseignant. Ce qu'elle avait considéré comme communication (le regard de l'enseignant perçu comme une invitation à rejoindre le groupe) n'est pas exact puisque l'enseignant ne s'occupe pas d'elle, elle s'éloigne donc du groupe, S3 : « oh non, je ne la connais pas », finalement les communications perçues par V en S1 étaient exactes puisque l'enseignant finit par regrouper ces élèves

Registre des communications : S1 directif (impose un g avec une f) : à g « tu es avec Jennyfer », précédemment, il regarde V (f) qui a perçu qu'elle devait rejoindre le groupe, S2 directif : « tu montres ton solo à Jennyfer » et pas de communication à V (f) qui s'éloigne, S3 : « Virginie t'es avec qui » ? « est-ce que tu veux aller avec Jennyfer » ? Ceci laisse supposer le choix de l'élève mais le : « tu feras connaissance » est directif et ne tient pas compte de la réponse de l'élève, affinité entre filles supposée, S4 aucune, S5 délègue à deux filles le rôle de « spectatrice »

Conséquences : S1 mixité par défaut, S2 rôle secondaire de f (rôle incorporé par cette f qui est toujours en retrait) renforce le rôle qu'elle a déjà incorporé, S3 part d'une question qui laisse supposer le choix des élèves mais regroupement imposé rôles affinitaires entre même sexe, S4 méconnaissance des aspirations des élèves, S5 mixité par défaut les rôles donnés aux filles sont subalternes et stéréotypés (les g ont besoin d'aide et de vérification, les f ont forcément écouter les consignes et peuvent aider les garçons). Les rôles sont clairement identifiés et incorporés par les élèves mais ne facilitent pas l'engagement moteur des f

Episode : 29, espace restreint occupé par les filles, élargi par les garçons

Catégorie : E 3

Séquences : (L547-552)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) les filles sont à sa gauche regroupées sur un petit espace, les garçons à sa droite, l'espace occupé est très délié sur un

espace très ouvert, devant et jusqu'au fond de la salle, V (f) est en retrait mais à droite (du côté des g) semble confirmer son intention d'être soit avec les garçons, en tout cas son refus d'être avec les filles

Activité de l'enseignant (e) : faire un bilan

Réponse élève :

Registre des communications : s'adresse aux g sauf quand il parle : « des gens qui n'avaient pas réussi la semaine dernière s'y sont mis aujourd'hui » (direction du regard vers les f), neutralité apparente puisque les gens sont les filles

Conséquences : incorporation des rôles dans l'espace et séparation f-g renforcés, et rejet de V (f) pour cette configuration

Leçon 5

Episode : 30, espace non défini (devrait être restreint, il sera restreint à l'arrivée des filles)

Catégorie : A 1s

Séquences : (L8)

Configuration des élèves dans l'espace : les g sont dans la salle (debout) les f sont encore au vestiaire. Les g peuvent être debout tant que les f ne sont pas là, c'est l'arrivée des f qui va conditionner l'espace restreint et assis des élèves.

Activité de l'enseignant (e) : incite les f à venir plus vite en les responsabilisant par rapport à l'envie de pratiquer des garçons : « dépêchez-vous, les garçons s'impatientent »

Réponse élève : les f arrivent après les garçons, elles s'assoient avant eux, les garçons arrivent avant les f, ils s'assoient après elles

Registre des communications : comparatif (met en avant les différences de rythme filles et garçons) : « allez mesdemoiselles on vient s'asseoir »

Conséquences : les g ont la permission d'être éparpillés dans l'espace tant que les f ne sont pas arrivées, l'enseignant crée les conditions pour entraîner du rejet des f par les g, le rythme de référence est celui des garçons. En effet, ils arrivent plus vite dans la salle mais ont la permission de rester debout car ils ont besoin de mouvement, par contre les filles arrivent plus tardivement mais elles sont plus vite en activité de concentration (elles sont assises dès leur arrivée dans la salle), cela pouvait être le rythme de référence mais ce n'est pas ce que les élèves perçoivent

Episode : 31, espace restreint

Catégorie : Su 1

Séquences : (L21-26)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), les filles à sa gauche et en retrait par rapport à l'enseignant, les garçons à sa droite et très près de lui

Activité de l'enseignant (e) : mettre en place les tâches relatives aux « relations partenaires » par l'explicitation des tâches

Réponse élève : rires des garçons au mot « couple », une f demande si : « c'est fille-garçon », « ah » elle est rassurée à la réponse de l'enseignant « avec qui on veut »

Registre des communications : ne s'adresse qu'aux g, il transmet aux g son inquiétude et sa gêne (regard vers les g) par un sourire au mot « couple »

Conséquences : renforce l'inquiétude des élèves : « à deux, si possible », réponse à la question posée par f : « c'est euh, avec qui on veut », rassure les élèves et leur permet finalement de rester entre paires du même sexe « non non n'ayez pas peur, déjà à deux je ne suis pas sûr d'y arriver alors, (rire) », il entretient l'inquiétude des élèves et ne résout pas les relations entre partenaires qui pouvaient engendrer de la coéducation

Episode : 32, espace élargi cadré par la répartition des élèves, espace classique de l'espace de danse organisé par rapport à un modèle

Catégorie : A 1s

Séquences : (L38-42)

Configuration des élèves dans l'espace : par lignes, modèle classique de l'espace de danse, un g veut démontrer

Activité de l'enseignant (e) : délègue la démonstration aux élèves, demande aux f d'être modèles (regard tourné vers la gauche, il a intégré où se trouvent les filles) devant leur hésitation accepte la proposition de modèle de g

Réponse élève : un g insiste pour être devant, les f sont hésitantes

Registre des communications : il veut rassurer les f : « allez Audey, je t'aiderai, Hugo va t'aider, il y a Alexis au fond donc tu démarrres avec Hugo » mais les infantilise plutôt

Conséquences : renforce les rôles incorporés, rôle premier pour les g, secondaire pour les f, rôles faussés : « Hugo tu suis Audrey mais tu lui donnes un petit coup de main quand elle a un blanc », les deux chefs d'orchestre sont des garçons, A (f) est un succédané de modèle.

Episode : 33, espace restreint

Catégorie : Su 1

Séquences : (L71-78)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), les f sont regroupées à sa gauche, les g sont dans un espace élargi à sa droite, V (f) (comme en E 39) est toujours du côté des g
Activité de l'enseignant (e) : sollicite les élèves : rappel de la séance précédente pour amener la tâche actuelle

Réponse élève : une f lève la main

Registre des communications : sous forme interrogative à f qui a donné la réponse, puis l'incident disciplinaire envers un g auquel il doit faire face lui fait oublier de donner de nouveau la parole à f, il reprend alors la parole à la place de f et donne la réponse qu'elle avait émise avant l'incident disciplinaire

Conséquences : l'enseignant garant de la connaissance, renforce l'hésitation des f à prendre la parole puisque ici la parole lui est confisquée, sa place est ignorée

Episode : 34, espace élargi, non délimité

Catégorie : E 3

Séquences : S1 (L86-87), S2 (L89-90), S3 (L94)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont en mouvement et à l'arrêt de la musique doivent trouver des postures originales, S1 f périphérie, S2 g au centre, S3 espace des f réduit à côté de l'enseignant qui est hors de l'espace de danse, l'espace des g est élargi et loin de lui

Activité de l'enseignant (e) : précise les consignes au fur et à mesure des réponses données par les élèves et informe les élèves sur leurs productions

Réponse élève : S1 réponse de g à la question de l'enseignant: « pas du tout, elles bougent pas »

Registre des communications : informationnel, S1 : « dans ce coin ci (en montrant où sont réparties la majorité des filles dans un espace périphérique et étriqué) est-ce que c'est original ou pas » ? Aux f après réponse de g « il va falloir que vous essayiez d'imaginer des choses un peu plus intéressantes que ça », comparatif entre f et g S2 : aux g : « ça c'est déjà plus original », S3 pas de communication sur l'espace occupé par les élèves, les communications ont pour nature uniquement ce qu'il y a à faire à l'aide d'une démonstration (mixte)

Conséquences : les réponses des élèves sont différemment valorisées, les f incorporent le fait de ne pas produire de « choses intéressantes » et le fait de rester dans un petit espace, les g de trouver les réponses des f peu intéressantes.

Episode : 35, espace élargi non délimité pour danseurs et spectateurs

Catégorie : Su 2

Séquences : S1 (L105-106), S2 (L107-108)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe mixte à la périphérie à sa gauche, un groupe de f à sa droite (inhabituel), après les communications verbales de l'enseignant, les élèves sont placés tout autour de l'espace de quelques danseurs sans que l'enseignant ne l'ait demandé, la répartition est sexuée

Activité de l'enseignant (e) : régule pendant le temps d'exécution des élèves, stoppe les régulations pour prendre des notes sur les élèves au sujet de ce qu'il perçoit comme moment d'indiscipline, de bavardages inutiles (groupe mixte), S1 note les élèves indisciplinées (qui ont bavardé), S2 ne veut pas entendre les explications données

Réponse élève : S1, les f du groupe repartent au fond comme spectatrices, les g se placent au centre pour démontrer, S2 un g du groupe mixte donne les raisons de leur discussion dans le groupe mixte

Registre des communications : directif en S1 et stéréotypées : les bavards sont les f, S2 menace à g qui essaie de défendre f : « occupes toi de toi déjà...t'es pas superman...parce que ça va te retomber dessus Thibaut aussi »

Conséquences : les élèves se séparent et les relations affinitaires entre f et g de ce groupe sont arrêtées, les f reprennent leur rôle invisible en se placant au fond de l'espace de représentation

Episode : 36, espace élargi non délimité

Catégorie : E 5

Séquences : S1 (119-120), S2 (L138-141)

Configuration des élèves dans l'espace : les f à la périphérie, les g au centre, deux f au fond de la salle

Activité de l'enseignant (e) : S1 observe les réponses des élèves, s'intéresse aux difficultés de ces deux f, il redéfinit ce qu'elles doivent faire, S2 démonstration à l'ensemble de la classe

Réponse élève : S1 une des f fait un signe de tête (pour répondre oui)

Registre des communications : met en doute leurs capacités, infantilisent les f : « c'est difficile de faire, ça » ? Comparatif « c'est dur pour vous » ? Nie leurs difficultés, elle vient de répondre oui : « c'est pas dur, alors jouez le jeu » ! Il renforce leur crainte : « vous allez la montrer devant les autres »

Conséquences : minimise leurs difficultés, renforce le rôle de perdante de ces f, ne les met pas en confiance, identité sexuée menacée.

Episode : 37, espace élargi, non délimité

Catégorie : St 1s

Séquences : S1 (L158), S2 (L168), S3 (L169), S4 (L195-198)

Configuration des élèves dans l'espace : g partout les f dans un espace périphérique et restreint, en S4 les f se sont levées car assises derrière les g, ne pouvaient voir la démonstration

Activité de l'enseignant (e) : S1 mise en activité des élèves par des consignes évolutives S2 informe tous les élèves de ce que ne font pas les filles, S4 démonstration comme aide pour aborder le contact au partenaire (avec un g) et fait asseoir les élèves

Réponse élève : S1 f pose une question au sujet de la consigne, S3 les f viennent lui dire que c'est dur, S4 réaction des g par un cri au moment du contact

Registre des communications : S1 communication non verbale, lui montre le tableau (où les consignes sont écrites) S2 comparatif : « il y a des filles qui ne se déplacent pas dans la salle », S3 pas de réponse aux difficultés exprimées des f, repart vers la sono, S4 contact avec g

Conséquences : les garçons sont pris en exemple, les filles sont soit ignorées soit montrer comme contre-exemple

Episode : 38, espace restreint

Catégorie : E 3

Séquences : S1 (L214-215), S2 (L225-229), S3 (L233)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) à sa gauche les f regroupées, au fond, sur son axe de vision, les garçons

Activité de l'enseignant (e) : régule les productions des élèves en les sollicitant sur leurs création (interroge un g alors qu'une fille lève le doigt), S2 rire face à la proposition de f

Réponse élève : S2 une f lève le doigt, un g répond, S3 une fille répond

Registre des communications : participant ciblé sous forme interrogative S1 « qu'est-ce que vous faites pour varier les postures » ? ne s'adresse qu'aux g (regard) interroge un g alors qu'il a vu qu'une fille levait la main, S2 moquerie (ne met pas en confiance) associe le : « comment » ? à geste (main sur un côté de la bouche qui trace une séparation entre garçons et filles, répète : « elle a mis son dos sur tes tibias » en enlevant la main et en se tournant vers les garçons en souriant (cherche l'adhésion, la connivence des garçons sur le ton de la moquerie)

Conséquences : S1 et S2 f invisibles au mieux ou inintéressantes, elles renforcent l'image négative d'elles-mêmes, identité sexuée malmenée, les g perçoivent la connivence, l'image produite ne facilite pas le rapprochement f-g

Episode : 39, espace élargi non délimité

Catégorie : E

Séquences : S1 (L254-257), S2 (L260)

Configuration des élèves dans l'espace : élèves en situation de recherche, S1 certaines f en refus, S2 d'autres recherchent l'attention de l'enseignant

Activité de l'enseignant (e) : gestion des groupes et réponse aux difficultés des élèves

Réponse élève : S2 (f) cherche son attention

Registre des communications : S1 menace de la note sanction à V (f) : « t'auras zéro », S2 aucune puisqu'il ne la voit pas

Conséquences : f invisibles qui n'ont pas de retour sur ce qu'elles font, certaines refusant de se mettre en activité

Episode : 40, espace élargi non délimité

Catégorie : E 3

Séquences : S1 (L266), S2 (L270)

Configuration des élèves dans l'espace : élèves en situation de recherche ; deux f sont près de l'enseignant pour qu'il regarde ce qu'elles ont fait

Activité de l'enseignant (e) : repère les réponses des élèves aux consignes données

Réponse élève : S2 S (f) revient vers lui

Registre des communications : différenciation des appréciations et du mode d'appréciation en fonction du sexe des élèves, aux f, mode de la confiance : « ya de l'idée », aux g, mode de la transmission à toute la classe : « y en a qui intègrent (regardent les f à qui il a dit ya de l'idée) un petit peu de combat, c'est une idée comme une autre », S2 ne l'écoute pas, ne lui répond pas, insiste sur le temps de travail des élèves

Conséquences : les g sont perçus comme modèle pour l'ensemble de la classe, mais l'ensemble de la classe ne sait pas que certaines filles réussissent

Episode : 41, espace élargi non délimité

Catégorie : St 2 c

Séquences : S1 (L287), S2 (L288-289)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 deux g sont assis ne travaillent pas, S2 S et J (deux f) suivent l'enseignant parce que depuis longtemps elles posent la même question restée sans réponse

Activité de l'enseignant (e) : régule, S1 essaie de faire rentrer tous les élèves dans ce qui est demandé, S2 répondre à la demande de S (f) au sujet de la gestion du nombre par groupe

Réponse élève :

Registre des communications : encouragement à un groupe de g qui ne travaille pas : « vous êtes une paire, solidaire » (au même comportement d'élèves, les registres sont différents E 39 sanction (f), E 41 encouragement (g) sur le ton de la connivence

Conséquences : provoque de l'iniquité sexuée par rapport aux réponses données aux élèves face à un même comportement

Episode : 42, espace élargi non délimité pour les danseurs, élargi non délimité pour les spectateurs

Catégorie : A 1s

Séquences : S1 (L359-360), S2 (L380-386)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 plusieurs duos de g sont au centre, un duo de f au fond (elles sont pourtant d'un bon niveau)

Activité de l'enseignant (e) : apprécie la production des élèves, S1 demander à ces f de venir se produire (seuls les garçons venaient spontanément), S2 délègue à certains élèves (en situation de réussite, ici ces f) le soin d'aider leur camarades. Mais en regardant la production des g aidés par les filles, intervient, donne la réponse, son activité de régulation empêche les f d'aider les g

Réponse élève : S2 les f quittent ce groupe de g, laisse la place à l'enseignant et partent vers un autre groupe

Registre des communications : S1 met en confiance les filles : « si si c'est très bien ce que vous avez fait », S2 supprime la parole des f en intervenant à leur place. Le ton de confiance adressé aux filles est abandonné dès que elles sont en charge de garçons.

Conséquences : les f sont relégués au second plan, leur rôle est minoré, incorporé elles vont reprendre l'habitude d'occuper le fond de la salle alors qu'elles ont été, à un moment donné, considérées comme modèle par l'enseignant

Episode : 43, espace élargi non délimité

Catégorie et origine : St a 3

Séquences : S1 (L387-388), S2 (L392-401)

Configuration des élèves dans l'espace : les g sont au centre S1, ou S2 viennent le chercher pour lui montrer ce qu'ils ont créé en le ramenant dans leur espace (au centre) alors qu'il est avec des f dans un espace périphérique

Activité de l'enseignant (e) : régule la production des élèves

Réponse élève :

Registre des communications : S1 démonstration avec les g (leur construit leur module) S2 aide verbale aux f

Conséquences : les g ont intégré le fait qu'ils vont être aidés, les f doivent se débrouiller, en tout cas mémoriser les explications très rapides de l'enseignant

Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation

Tableau Entretien d'autoconfrontation Enseignant B

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<p><u>Su1 : contenus</u> :..il ya des termes qui sont pas utilisés...de toute façon il y a des individus qui resteront seuls (31, 488-492), ...je pense qu'elle s'était exprimée qu'elle l'avait donné la réponse, c'est pas moi qui lui avait donné à sa place, fin je crois (33, 520-525)</p> <p><u>Su 2 : gestion des groupes</u> : évidemment dans ces situations là c'est par affinité (28, S1, 382-384), oui mais là c'était avec Jennyfer donc évidemment...c'est par rapport au profil d'élève, Jennyfer c'est celle qui fait rien qui est bloquée...donc Antoine il a un peu plus de facilités à présenter je pense donc j'ai préféré proposer à Antoine de démarrer en premier...mettre la situation en place...j'ai pris celui qui apparemment aurait plus de facilités à passer devant l'autre ne premier...je pense pas que ce soit une question de sexe (28, S2, 387-399), bon Virginie c'est un travail d'atelier, difficile hein pour elle, elle a eu zéro...il fallait être en groupe, ben elle ça à la rigueur il aurait peut-être fallu rester sur du solo...mais après ça pose problème par rapport à tes consignes et tes critères d'évaluation (28, S3, 400-406), ouais ouais ouais, elle était avec deux garçons fin, même si c'est un travail individuel...j'ai du mal à percevoir cette gamine, je la découvre au fur et à mesure...elle a pas du tout le même comportement selon les activités...quand j'ai fait badminton elle a davantage fonctionné...la danse ça a été un fiasco et là maintenant je fais rugby c'est pas terrible non plus quoi (28, S3, 410-416),...elle a le caractère pour et puis elle a le soutien familial... (28, S3, 418-421), mais elle a l'air d'avoir l'avantage de s'entendre avec les garçons (28, S4, 421), ouais ouais ouais, mum mum, c'est vrai que, mais je découvre, j'avais jamais remarqué ça donc, c'est pas évident (28, S5, 425-426), ouais ouais ouais mais fin c'est aussi un caractère très introverti...c'est vrai que les garçons lui ont pas demandé de venir avec elle mais il y a peut-être une piste...ça aurait été peut-être intéressant que l'on trouve un garçon ou deux, un garçon dans la classe qui accepte d'être avec elle et puis elle aurait, certainement, mieux fonctionné (28, S5, 429-435), ouais elle en rugby, oui en rugby faut voir, faut que je trouve des garçons pas trop violents...il y a des équipes mixtes normalement (28, S5, 437-439), ...je fais ça uniquement quand je suis dans les rassemblements...je fais rarement ça quand ils sont en activité de recherche (35, S1, 544-548), ...à mon avis c'est ce genre de choses que j'ai dû faire tout à l'heure...enfin c'est accessoire c'est pas très important (35, S2, 549-553)</p>
Le style d'action

St 1 : transmission des contenus,

St 1s : ...on voit encore la demoiselle Virginie qui a eu zéro...elle est debout avec les garçons, d'ailleurs c'est surprenant...elle est pas beaucoup en mouvement...elle a peut-être le désir de vouloir en faire un peu pour, pour pas se mettre en marge tout de suite, elle a du mal quand même à se trouver dans l'activité (19, S1, 197-206), ça c'est clair...si il y a une démonstration à faire...je vais la faire avec un garçon ça c'est clair, pour pas mettre la fille en difficulté...contacts qui peuvent être un peu particuliers...c'est clair mais c'est pas évident, donc voilà ça c'est réfléchi... (37, S4, 559-565)

St 2 : modes de transmission,

St 2c : oui oui oui dès la première séance...vous faites une longueur en courant, un saut...varier les sauts, aller sur une chute, un passage au sol...t'as les garçons qui réussissaient... et pis t'avais les filles qui regardaient, elles étaient un peu apeurées ...celles qui le faisaient se forçaient...on voyait bien que ce n'était pas ce à quoi elles s'attendaient au niveau de la danse, mum (21, 258-275)

St 2r : ...on a tendance à avoir des élèves qui se mettent aussi en périphérie un petit peu dans les coins... (22, 277-281), l'espace qui s'est instauré ici il est resté quasiment comme ça tout le cycle...il y avait l'espace des filles à gauche, enfin bon (22, 277-289), il y avait un groupe sur la droite et un groupe au milieu (22, 291-292)

St 2s : ...c'est le hasard, après Bastian c'est un gamin particulier et qu'éventuellement il peut être embêtant...c'est plus le choix par rapport au type d'élèves...(3, 10-16), ...ceux qui participent énormément à l'oral, c'est quand même beaucoup les garçons, c'est pas pour me justifier mais...les filles sont plus dans l'écoute (15, 160-165), j'ai eu l'impression... que je l'avais laissé s'exprimer mais je suis pas sûr qu'elle ait eu une intervention très très pertinente (15, 166-173)

St a : aide à l'incorporation des contenus,

Sta 1 :

Sta 2 : ...je dois les voir bouger, créer, chercher (20, 223, 230)...elles ont dû trouver des choses mais après elles sont bloquées (20, 232-234), parce que je leur ai pas demandé...donc évidemment je ne leur ai pas dit montrez-moi...elles vont pas me le montrer par elles-même (20, 249-252)

Sta 3 : ouais ouais c'est vrai je pense que je m'identifie beaucoup par rapport à ma pratique aux garçons, qui débutent et qui sont comme moi...j'ai tendance à montrer...moi qui suis faible je me lance...c'est à la portée de tout le monde... je montre beaucoup aux garçons qui ont éventuellement peut-être des difficultés à se mettre dans l'activité...je ne peux pas démontrer avec l'une d'entre elles c'est le blocage garçon-fille...je vais pas oser...je vais plus

jouer sur le verbal (43, S1 et S2, 611-622)

St 3 : les regards : ...il y a des élèves qui ont plus de facilités au niveau de la mixité le fait qu'ils s'entendent bien... (10, 111-114)

St 4 : démonstrations :

LES CROYANCES

Les attitudes

A 1 : rôles distribués :

A 1s : et là c'est pas la fille qui a montré là ? ...Mélanie elle était très très timide...c'est peut-être pour ça et Hugo lui a plus de facilités...il veut tout le temps se mettre en avant, c'est une question de caractère je pense...c'est vrai que c'était essentiellement pour leur montrer...ce qu'ils voient à la télé, le hip hop...leurs représentations d'une certaine danse et pis ce que je proposais là où ils pouvaient être amenés, à proposer du hip hop pour répondre aux critères de la tâche que je demandais (5, 28-43),...je fais quand même relativement attention...je mets un garçon ou une fille comme quand je fais des équipes de basket...j'ai tendance à essayer de faire attention un petit peu à ça, l'égalité entre guillemets des sexes, puisque on nous a bassiné là-dessus...bon ben je mets je mettais une fille derrière...derrière ou devant pour moi c'est pareil, c'est le même rôle...elle sera devant quand tout le monde aura fait la première partie du petit enchaînement...(6, 49-66), je parle aux garçons pour toi ?C'est marrant, mum mum, d'accord, ouais ouais si si, je comprends ya, mais tout ça c'est totalement inconscient...à la rigueur, c'est vrai que je disais tout à l'heure que les garçons étaient énergiques alors quand je parle de lent, tout de suite je me retourne vers les filles, est-ce que c'est possible ? mum mum...ça se fait vraiment de manière, totalement naturelle et inconsciente (8, 85-98),...c'est vrai qu'ils sont plus à droite et que je parlais davantage à droite alors pourquoi ? Peut-être par ce que justement la représentation qu'on a c'est de dire que les garçons vont peut-être avoir plus de difficultés dans l'activité danse, que ce sont ceux qui sont les plus réfractaires... c'est possible que je porte mon attention un peu plus sur eux, c'est quelque chose qui est probable mais inconscient toujours, je fais pas du tout attention, ça s'est fait tout seul (8, 102-109), ...c'est assez instinctif (17, 182-183), je m'occupe pas mal, beaucoup c'est vrai (17, 187), j'arrête pas de m'occuper des garçons...et puis les filles...et c'est vrai que j'ai globalement plus je me regarde et plus je m'intéresse aux garçons et moins aux filles, c'est clair ça, j'ai pas d'explications à donner là-dessus...non non non je savais pas (23, 299-306), ...pour savoir si j'ai dit ça par ironie ou, moi je me souviens plus (30, 455-457), mais là c'est vrai que de toute façon...dans toutes les activités les filles,...sont toujours les dernières...ils sont en EPS ils ont envie de bouger...c'est vrai que...je suis encore sur le groupe devant moi et à droite, elles elles passent un petit peu à la trappe et inaperçues...mais

c'est bizarre mais...je suis tellement concentré sur ce que j'ai à dire, et je suis tellement absorbé..., je suis dans la danse que je suis pas à l'aise...j'essaye de faire attention à ce que je dis...dans une autre activité...c'est ce qui me marque là j'occulte pas mal de choses...placement des élèves devant moi...moins bien organisé... (30, 463-483), ...j'associe une élève qui veut pas trop...et qui va se faire aider avec un autre...ça mène pas à grand chose à mon avis... (32, 498-503), ...l'idée est bien...c'est dans la réalisation de la consigne, c'est pas évident...il y avait pas éventuellement beaucoup d'échanges entre le groupe qui réussissait et celui qui ne réussissait pas...(42, S2, 594-599), elles commençaient à les aider, et moi je suis intervenu, et ça a tout casser...ouais c'est sympathique, non mais c'est, quand j'interviens elles sont parties oui...ouais ouais elles sont dans un rôle de fille qui ont été mises en valeur, elles ont réussi la tâche elle sont compris et donc elles veulent aider les garçons qui sont plus en difficulté...(42, S2, 601-607)

A 1f :

A2 : définition ou redéfinition de la tâche : les garçons sont au centre ouais ouais...(4, 19-20), les filles sont à droite, ouais ça toujours dans les rassemblements, enfn la majorité des classes...il y a éventuellement au milieu des fois un petit mélange avec certains, ouais mais les groupes où il y a des garçons et des filles qui s'entendent bien...(7, 70-74), non moi j'ai toujours l'intention de m'adresser à toute la classe...je ne fais pas de différences avec les garçons et les filles j'essaye de ne pas en faire en tout cas ou pas consciemment (7, 77-81), ...c'est simplement il y en a une qui écoute pas, et un qui a donné la bonne réponse (12, 121-124), le groupe de garçons ? J'ai pas fait attention...elle est tout le temps fourrée avec des filles normalement, fin j'ai pas fait attention (12, 127-130), ...elle, elle aura des difficultés à se mettre avec les garçons...c'est surprenant elle a des difficultés au niveau de la mixité...(12, 132-136), j'ai l'impression aussi que je m'adresse beaucoup du côté des garçons...groupe de filles attentives qui écoutent bien qui est sage qui bouge pas, ...un tiers de la classe de filles vachement gentilles sympas qui sont volontaires qui bossent, les filles font un petit peu tout ce qu'on leur demande globalement, donc j'ai l'impression que je les mets un petit peu de côté...les garçons sont un peu plus bavards... (13, 138-149)

A3 : espace occupé :

A4 : interactions particulières avec certains élèves :

L' évaluation

E : évaluation : je m'adresse aux gentilles filles scolaires...si elles veulent une bonne note...il va falloir qu'ils se forcent même s'ils n'ont pas envie, même si c'est une épreuve difficile pour eux...(26, 347-356)...je pense pas...c'est plus lié à un type de public...au scolaire à celui qui va faire attention à sa note et qui va se forcer, par rapport à des élèves...(26, 359-36)

E1 : c'est un garçon, mum mum, les filles passent, elles sont invisibles, si si...Mélanie à qui j'ai proposé de montrer deux ou trois fois il me semble, enfin au moins une fois...mais bon elle avait toujours du, un petit peu de mal à se mettre en avant comme ça (14, 153-158), oui c'est toujours les histoires de mises à deux ou à trois... les garçons...ça y va (39, S1, 574-575), ouais ouais je ne dis rien (39, S1, 578), ouais ouais mais non non attend c'est incroyable ça ! Je suis dans mon truc, la petite est à côté là, rien à faire, et je m'occupe encore des autres, elle est gentille cette petite... (39, S2, 580-582)

E2 :

E3 : ...c'était un blocage exclusivement féminin... (29, 445-451), je l'ai pas interrogée, j'ai interrogé Julien (38, S3, 571)

E4 :

E5 : ...donc ici elles se mettent au fond donc on a des types de profils d'élèves différents...parce qu'elles veulent pas être au premier plan...elles se cachent...c'est comme ça que je l'interprète...elles ont des difficultés...à accepter le regard des autres mais elles se forcent un petit peu en marge comme ça (27, S1, 367-375) Hugo c'est un profil totalement à l'inverse...il a aucun problème par rapport au regard des autres, il a même tendance à accaparer l'espace (27, S2, 376-380)

E5s : avec les filles je dis « prends pas de risque, avec les garçons je dis l'inverse » (24, S1 et S2, 308), ...ben alors oui c'est pas le même risque dans ce cas là...je me suis peut-être mal exprimé...(24, 325-330)...c'est vrai que je dis le risque deux fois mais le sens derrière n'est pas le même, c'est vrai que pour les gamins je sais pas si c'est clair mais, fin si, pour la fille je pense j'ai été relativement clair...ouais ouais ouais (24, 338-342)

1 Auto-confrontation à la vidéo : Enseignant C

2 Episode 1 :

3 donc voilà, alors là ça, ça c'est typique d'une classe, regardes, t'as, les filles devant, là et
4 t'as, les garçons, **un** peu plus à l'extérieur, bon, lui c'est normal il est un peu plus à
5 l'extérieur euh, c'est le ptit clown de la classe fin euh, c'est le clown sans être le clown quoi
6, il est un ptit peu eu, il doit être, j'ai pas encore les résultats de l'évaluation mais euh, à mon
7 avis ça doit être un gamin qui doit pas être euh très euh, donc ça c'est le regroupement
8 typique d'une classe euh quand je les regroupe dans n'importe quelle activité et on peut
9 faire euh, euh, fin euh, j'extrapole mais j'peux faire gymnastique avec eux, c'est pareil
10 quand je les rassemble t'as les filles devant et pis les garçons un ptit peu à l'extérieur, il y a
11 un espace entre deux hein (rires)

12 *C'est dû à quoi tu penses ?*

13... je sais pas, c'est une constatation (rires), c'est une constatation et c'est euh, c'est très
14 rare que, on ait le contraire, c'est très rare que t'aies les garçons devant les filles derrière et
15 même dans une activité euh, même dans une activité euh genre euh, je sais pas moi, si on
16 fait sport de combat, dans la même salle si tu veux dans les mêmes conditions, euh, euh je
17 je rassemble les élèves pour faire lutte par exemple ben c'est pareil t'as les filles devant
18 les garçons derrière donc j'pense pas que ce soit lié à, à l'activité, ça te va ça comme
19 commentaire ? (rires).

20 Alors, Cherporel, je te dis des trucs aussi qui me semblent en rapport avec ton sujet, c'est
21 vrai que, j'ai assez tendance, à, appeler par leur nom euh, les garçons, et les filles par leur
22 prénom mais euh, ça m'arrive, mais, comme je sais que je le fais, spontanément comme
23 je sais que je le fais, je fais attention, **lui**, Cherporel, je sais pas, euh c'est aussi un nom
24 typique donc si tu veux ya pas longtemps que je les ai non plus, donc c'est, là c'était pas
25 vraiment volontaire c'était euh, euh, comme je les connais pas encore trop j'ai mémorisé
26 pour certains un prénom pour certains le nom, mais souvent, je sais que comme j'ai
27 tendance à plus souvent appeler les garçons par leur nom de famille et les filles par leur
28 prénom, j'essaye de faire attention, d'appeler les garçons par leur prénom aussi, Mathias,
29 Cyril et tout ça et, et euh, voilà (rires)

30 Episode 2 :

31 *là, on voit clairement que les garçons sont à la périphérie et les filles au centre*

32 ouais, ouais, exact, ouais c'est vrai, ils sont regroupés, et ils sont ils sont à rechercher, les
33 garçons peut-être plus que les filles, dans une activité comme danse ils sont plus à
34 rechercher euh, l'assentiment de l'autre, tu sais, ils recherchent un spectateur chez l'autre
35 chez un copain, ils sont plus en train de se regarder à deux parce que ça c'était une des
36 consignes au début où on reste pas avec son copain on se sépare fin bon, euh, et ils ont
37 peut-être plus tendance que les filles à euh, à rechercher le regard de l'autre pour euh, euh,
38 *parce que ils sont pas à l'aise, tu penses dans cette activité ?*
39 ...ouais peut-être, non je pense pas que ce soit propre à l'activité, parce que, ça doit être
40 leur côté euh, il leur faut un auditoire il leur faut euh, un spectateur tu sais pour faire euh,
41 pour faire euh, pour s'montrer

42 Episode 3 :

43 *on vient de voir que les garçons étaient séparés des filles en tant que spectateurs*
44 *par contre là il y a Ghany à côté de Rania et ce groupe là en particulier utilise plus*
45 *l'espace que l'autre, est-ce que ça peut avoir un rapport avec le fait qu'il y a deux*
46 *garçons dans ce groupe et que dans l'autre il y a plus de garçons ?*
47... je sais pas, la position des deux là je serai assez mitigée, maintenant que je les connais
48 un peu mieux, euh, je pencherai à dire que, Rania c'est quelqu'un qui veut être devant au
49 milieu et Ghany c'est quelqu'un qui veut être devant au milieu donc j'pense que, c'était
50 pas le fait d'être l'un à côté de l'autre, ils devaient, euh, chercher euh la position centrale
51 et, devant tous les deux, c'est des gens qui aiment bien être euh, être en, aussi
52 en représentation, tiens tu vois (montre l'image) ils se regardent pas, ils se regardaient pas
53 tous les deux, Ghany et Rania ils se regardent pas, la consigne c'était vous vous regardez,
54 ils se sont tournés le dos, ou alors ils passent vite comme ça sans se regarder, c'est pas,
55 c'est pas, Ghany c'est pas Rania qu'il regarde et Rania c'est pas Ghany tu vois, c'est les
56 les les deux les deux leaders un peu qui se, qui s'évitent
57 *Il y a peut-être une histoire de compétition entre eux*
58 Ouais, c'est un peu la compétition en plus, bon, je sais pas si ça rentre en ligne de compte
59 compte mais c'est deux, deux maghrébins mais euh, deux maghrébins euh, comment je
60 vais dire (souffle) qui, qui qui, qui veulent euh qui veulent en faire plus quoi, tu te
61 demandes quelquefois s'ils veulent pas en faire plus que, que les autres, hein Ghany, il est
62 très euh, très spectaculaire comme ça tout le temps, pour tout quoi au cross, il saigne du
63 nez il a des trucs comme ça, tu vois il faut toujours que ça fasse beaucoup d'effets, et
64 Rania c'est pareil c'est toujours euh ouh ouh ouh, c'est toujours euh, un drame, une
65 catastrophe tu vois c'est leur côté un peu euh, méditerranéen, j'en rajoute une couche et

66 tout ça, ils sont tous les deux, comme ça donc euh, c'était pas le fait d'être en position
67 centrale tous les deux, c'était pas euh, l'un à côté de l'autre c'était euh, (rires) c'est
68 amusant de revenir sur ce qu'on a fait, je vois jamais ça, on voit jamais ce qu'on a fait

69 Episode 4 :

70 alors...

71 S1 *oui alors là, c'est un groupe mixte, mais même dans les groupes mixtes, les filles et les*
72 *garçons sont séparés et toi tu es au milieu des deux groupes sexués, il y a pas réellement*
73 *de mixité en fait*

74 donc là il y a Mathias qui s'infiltré et, il y a Mathias et Charles-Eric qui se sont un peu, qui
75 ont pris de l'espace, mais là pareil, je pense que, ben ils ont pris de l'espace parce que,
76 parce que il fallait utiliser les autres je pense euh, ...

77 *Oui mais tu as vu au moment où tu intervient, les garçons se séparent du groupe, est-ce*
78 *par ton positionnement qui te place d'emblée de manière à séparer les garçons des filles,*
79 *où étaient-ils déjà séparés des filles ?*

80 Je me souviens plus avoir eu l'intention de me mettre entre deux groupes, non...

81 S2 *en fait là tu vois les garçons sont du côté des filles à gauche par rapport à toi, alors*
82 *que la majorité des garçons sont à ta droite, donc ton intervention signifie peut-être que*
83 *finalement tu ressens une gêne que garçons et filles soient ensemble*

84 J'pense pas, souvent je les fais bouger de la table parce qu'ils sont appuyés sur la table
85 et ils bougent le magnéto, ou ouou, ptête que c'est l'endroit où j'mets mes pieds, parce que
86 quelquefois je regarde les élèves et s'ils sont assis je veux pas leur marcher dessus, j'pense
87 pas, j'pense pas que ce soit euh,...est-ce que j'aurai dit ça ? Ouais mettez-vous à deux,
88 les filles sont plutôt vers ici (montre l'image qui correspond à sa droite)

89 *non non, regarde elles sont à ta gauche*

90 Ah ouais ! c'est curieux parce que c'est souvent le contraire, les garçons euh, les gars en
91 général les garçons se mettent là-bas dans l'coin (montre l'image), les spectateurs je
92 t'explique pourquoi, parce que là-bas dans le coin, il ya toujours le, le punching ball là le
93 gros truc en cuir euh qui reste euh, alors souvent ils vont s'asseoir dessus ou ils vont taper
94 dedans ou ils vont euh, jouer avec la chaîne (rires), souvent les garçons sont dans ce coin là
95 (loin d'elle) et les filles sont plus par là (près d'elle) et et les filles euh les filles chochottes
96 fin les filles les lèche-c..ls on va dire, elles sont souvent, à mes pieds et euh, juste juste en
97 dessous du poste et, mais j'fais j'fais dégager les élèves, parce que je veux pas leur
98 marcher dessus parce que quand je recule quand je prends du champ, je recule par là, là il y
99 a le poteau donc je recule par là pour voir le truc comme ça, je suis venue plus par là pour

100 les avoir en, ou alors je me mets plus par là pour les avoir euh en, ou a ou alors je me
101 mets carrément sur le côté queq fois aussi, et j'vais par là, exprès pour euh, pour
102 empêcher que les élèves soient dans ce coin là parce que, il y a le, le truc de judo, le truc
103 de, de punching ball, alors je ne sais pas mais euh, est-ce que je leur ai dit ça ? c'est dur je
104 me rappelle plus (rires) je sais pas, ...ils étaient trop devant ptêtre, non, mais peut-être
105 que je les fais bouger pour ça parce que il y avait il y avait le truc de, de judo je voulais
106 pas qu'ils aillent faire le clown et qu'ils soient dans le groupe plus attentifs peut-être,
107 mais c'était pour être dans l'groupe dans l'grand groupe plus attentifs et, pas faire les
108 clowns là-bas et, j'pense pas que, ça avait un rapport avec euh, avec euh, maintenant d'un
109 autre côté, t'as pas tort parce que si, ç'avait été des filles là-bas, assises sur le truc je sais
110 pas si euh, je les aurai fait changer, parce que j'aurai ptête euh, je me serais ptête **dit** si tu
111 veux que les filles bon elles sont assises sur le truc mais elles font pas de travers et elles
112 sont, quand même attentives, mais les garçons (rires), peut-être peut-être (rires) c'est vrai,
113 tu me mets le doute là (rires), tu mets le doute, tu mets le doute dans mon esprit
114 *C'est ce qui est intéressant*

115 Episode 5 : ils se cherchent des yeux là, ils se cherchent du regard là, les garçons se
116 cherchent du regard, tu vois regardes il il faut qu'ils se regardent, il y a des échanges du
117 regard, là, regardes regardes ils se regardent pas Ghany et Rania ici, ils sont tous les deux
118 au milieu mais ici regardes il lui tourne le dos carrément, vous vous regardez lui il
119 regarde de l'autre côté, ou alors elle fait comme ça sans le regarder,

120 Episode 6 :

121 alors regarde regarde, je parle aux je parle aux gens il y a les filles qui sont attentives à
122 ce que je dis tu vois elles sont, elles sont euh, vers moi, et pis t'as les deux clowns euh,
123 derrière, t'as Ghany et, Gauthier qui sont derrière donc il sont pas euh, sous mon regard
124 (rires) ils sont pas sous mon regard et puis euh et ils sont modérément euh...

125 *oui mai Ghany fait tout ce qu'il peut pour t'intéresser*

126... c'est vrai que, Rania, c'est difficile de résister à son, elle a une, elle a un magnétisme
127 cette fille elle euh, elle euh, vraiment elle focalise l'attention des gens en bien ou en mal
128 hein parce que des fois c'est en bien parce c'est, elle, c'est vrai qu'elle est elle peut être
129 intéressante et el quelquefois c'est en mal et là-dessus j'étais un peu, focalisée sur elle....,
130 que te dire, à propos de Ghany

131 *Oui toi tu dis les filles écoutent, les garçons n'écoutent pas mais on pourrait renverser la*
132 *chose en disant tu ne t'adresses qu'aux filles, en conséquence les garçons font tout ce*
133 *qu'ils peuvent pour t'intéresser*

134 Ouais c'est vrai c'est vrai, ...tu me perturbes, tu me perturbes beaucoup là, (rires), tu me
135 perturbes,

136 *Oh pas trop quand même*

137 Non mais je ne m'en rendais pas compte là je ne m'en rends pas compte,...c'est-à-dire
138 que quand tu parles à un grand groupe euh, c'est sûr que les filles sont vachement plus
139 dociles, donc euh, si tu veux c'est gratifiant de parler à un groupe qui t'écoute, c'est plus
140 gratifiant de s'intéresser à elles et de leur renvoyer, euh, de l'intérêt, que ee, que de perdre
141 son temps avec euh, avec l'autre qui fait le clown derrière et qui me crie dans les oreilles
142 (rires)

143 Episode 7 :

144 Oui, encore Ghany,

145 *Oui il cherche par tous les moyens à capter ton attention en levant le doigt*

146 Ouais, mais lui il fait ça comme ça à longueur de cours aussi alors euh, faut voir si, si on
147 est pas, mais je pense qu'il est comme ça aussi dans les autres cours et dans les autres
148 matières avec les autres profs quoi, c'est aussi un gosse qui a besoin qui a besoin tout le
149 temps de, faire l'intéressant quoi

150 *C'est intéressant en danse*

151 pas de commentaires

151 Episode 8 :

152 Ouais, Perrine elle voulait faire un truc sur les handicapés ou je sais pas quoi, c'était un
153 thème un petit peu déplacé, c'est, dans le groupe il y a katarina et elle m'avait déjà fait la
154 même chose à la première séance, j'avais pas réagi mais la première séance elle avait
155 sorti un truc euh, c'était quoi ? ah c'est quand y avait des personnages importants elle
156 avait euh, elle avait trouvé euh un personnage genre euh, genre euh, le mec qui fume sa
157 aa, qui fume un joint euh, et donc je lui avais dit que c'était quand même un petit peu euh,
158 pas trop dans l'thème quoi (rires) et là elle me jouait un truc euh, il y avait Perrine et il
159 y avait elle aussi dans l' groupe, elles me jouaient un truc euh un truc euh, on va faire
160 les handicapés, bon, bon, bon (rires)

161 Episode 9 :

162 Voilà, alors les garçons, une musique qui bouge, ça je suis d'accord avec toi, mais c'était
163 volontaire, les garçons une musique qui bouge, hum
164 *C'est le groupe où il y a le plus de garçons donc peut-être as-tu choisi cette musique*
165 *pour les intéresser*
166 C'est possible, je reconnais que, c'est possible, ça c'est sûr que, la musique euh, j'essaie
167 de la mettre en fonction du, de la population, de la population du groupe c'est sûr,
168 regardes ce matin par exemple euh, ça m'étonne pas que e, si tu veux ce matin c'est c'est
169 le contraire, c'est que, c'est les filles qui étaient euh fofolles foldingues, c'est les filles
170 qui ont choisi la musique euh, ben cette musique là d'ailleurs, et les garçons, euh, ils se
171 sont mis euh, pas les garçons mais euh, Cyril euh, Mathias euh, ils se sont mis
172 complètement en dehors de ça et ils se sont mis, **plus**, dans le cadre euh, une stratégie
173 pour avoir une bonne note, alors la stratégie pour avoir une bonne note c'est, faire ce
174 qu'elle a dit la maîtresse c'est-à-dire faire, utiliser les outils c'est ce que je leur dit, pour
175 utiliser les outils, une musique lente on a plus le temps de placer les trucs donc ils ont, ce
176 matin ils m'ont fait une stratégie de bons élèves tu vois, donc les garçons ce matin, euh ils
177 ont pris la musique euh, je dis les garçons intello si tu veux de la classe, Mathias Cyril,
178 ils ont pris une musique, lente, ce qui leur permet de e gérer leur mouvement faire des
179 trucs comme ça faire un passage au ralenti et, et euh, Ghany euh, Cher et je sais
180 plus qui le troisième, c'est Mike je crois, euh, eux ils ont choisi, entre les deux, donc ils
181 ont pas choisi la musique rapide des filles, celle-ci là celle qu'on va entendre dans dans
182 deux secondes, ils ont choisi, pas celle, lente, parce que ça leur plaisait pas du tout Ghany
183 m'a dit, ouais oh c'est pas bien c'est la mort c'est triste c'est pas bien, à partir du moment
184 où t'as une musique où ça bouge pas où t'as pas les t'as pas la rythmique derrière (rythme
185 par des frappes) euh c'est mort (rires) donc c'était mort et donc euh c'matin euh, ils ont
186 choisi, entre les deux quoi, donc pas la rapide parce que les filles l'avaient déjà choisi je
187 pense, parce que il y avait déjà, un groupe de, genre Rania et tout ça, et euh, ils ont choisi
188 une intermédiaire quoi, donc l'intermédiaire c'est, celle que t'as pas entendu mais, qui est
189 quand même assez euh, assez rythmée mais, qui est pas qui est pas celle du cirque
190 *A l'image c'est Cyril ? Cher c'est lequel déjà ?*
191 Cher c'est Gauthier, c'est le grand avec le tee-shirt de, de foot, rouge ou jaune je
192 sais plus

193 Episode 10 :

194 Charles-Eric se lâche...

195 *Ecoute les consignes que tu donnes aux filles, tu leur donnes beaucoup d'attention parce*

196 *que moi j'ai l'impression que oui justement les garçons se lâchent plus et ils ne reçoivent*

197 *pas d'informations sur ce qu'ils font, alors qu'ils ont l'air de trouver des trucs beaucoup*

198 *plus originaux que les filles qui elles ne font que marcher*

199 (rires) mais tu me poses de ces questions, attends c'est dur parce que en plus fait ça fait

200 quelque temps déjà, j'ai complètement oublié je m'en rappelle plus je m'en souviens

201 plus, pourquoi j'aurai dit ça euh,

202 *Ton regard est peut-être focalisé sur les filles. Finalement c'est peut-être parce que tu*

203 *penses que les garçons font des choses bien que tu ne leur dis rien*

204 Mais, le, le truc de Charles-Eric je l'avais vu, je l'avais vu et, je m'étais dit bon, j'pense

205 que je me suis dit fin j'pense parce que c'est dur hein à se souvenir, bon ça va ya pas, il

206 faisait pas le clown comme tu dis il faisait des choses euh, il faisait des choses bien il

207 faisait des choses originales quoi, si tu veux il y avait rien à lui dire il y avait pas, à le

208 stimuler ou à le remotiver quoi, je sais plus à qui, je parle à Adeline parce que bon euh,

209.....

210 *Tu dis aux trois filles : « plus grand Adeline, plus grand Aurore, plus grand*

211 *Ornella »*

212... non ben peut-être parce que c'était euh, c'était un peu coincé...

213 Episode 11

214 S1 Encore Ghany

215 *Ben oui il est de nouveau là où sont les filles*

216 Oui il est souvent par là lui

217 *Tu vois les garçons sont là, derrière (espace périphérique)*

218 Oui c'est vrai, je leur tourne le dos (renifle)

219 *Donc tu t'adresses aux filles tu les renseignes sur leur production et tu t'attardes*

220 Ben je m'adresse ben à celles qui, qui sont là quoi (geste ce ne sont pas les filles qui sont

221 en face d'elle mais l'enseignante qui s'est déplacée pour être en face des filles)

222 *C'est peut-être pour ça que Ghany et Charles-Eric changent de place*

223 (pas de réponse)

224 S2 oui Gauthier « c'était pas mal aussi » (rires) bon ça va c'est bien ça suffit (rires) oh et

225 (rires), je travaille beaucoup sur euh, sur euh, dans les autres disciplines aussi, pas

226 seulement en danse, souvent euh, je prends des, un exemple comme ça euh, je travaille
227 beaucoup sur euh, faire faire quelque chose et dire euh, ben voilà pourquoi c'est bien
228 pourquoi c'est pas bien, et euh, et euh, ouais, c'est vrai, mais euh, ça a un petit côté euh,
229 un petit côté moralisateur c'était très bien c'était très bien mais euh, expliquer pourquoi
230 c'était très bien si tu veux euh, là euh bon ben ça donne une impression d'une vitesse et
231 tout euh, et, c'est vrai que, c'est pas le même argument pour Gauthier
232 *ça m'a frappé parce que ici avec cette fille tu as un vocabulaire spécifique, tourner*
233 *sauter on est vraiment dans la danse et à Gauthier « c'était pas mal aussi »*
234 (rires) ouais c'était pas mal aussi, c'est vrai, oui mais et dis donc (rires) bon, bon, bon
235 d'accord je reconnais, les pauvres !
236 S3 pas de commentaires

237 Episode 12 :

238 S1 ouais tais- toi, Rania pousse Ghany, ouais tu vois ça c'est, c'est l'attitude typique du
239 leader, c'est pousses toi de là (geste) c'est moi la prem hein euh, mais ça ça m'étonne pas
240 d'elle, elle a de la chance il est pas euh il est pas agressif euh Ghany hein parce que
241 (rires), ouais ouais ouais j'avais pas remarqué mais ça c'est chié !
242 *Au départ Ghany et son copain sont au fond, derrière les filles, ils essaient de se créer un*
243 *chemin dans l'espace des filles péniblement, Ghany arrive à se mettre devant les filles*
244 *pour te montrer qu'il lève la main, mais Rania te pose une question en criant, elle veut*
245 *absolument que tu l'écoutes et c'est elle qui a gain de cause parce qu'elle le pousse et*
246 *c'est elle que tu interrogés*
247 Et elle est là devant au milieu, ouais c'est ça, ah ouais mais ça c'est, c'est typique aussi
248 de, de, Rania, ça c'est mademoiselle euh, mademoiselle je veux être devant, la prem, je
249 t'ai dit hein ce matin ils se sont engueulés déjà dans l' groupe, et donc Rania, euh, Ghany,
250 il a pas voulu parce que, c'est ce qui est marrant, il, il sait euh, euh ce matin il a fait un
251 groupe, à l'origine ils avaient choisi à peu près tous, les trois, les deux tiers de la classe
252 avaient choisi la musique (claque des doigts), la musique cirque là elle plaît bien, elle
253 plaît bien à tout le monde celle-là et après ça je leur ai dit bon et, c'est ptête pas obligé
254 que tout le monde choisisse la même, et euh, et euh, c'est Ghany qui a pris l'initiative ,
255 bon au début c'était Mathias et machin qui sont restés, à l'extérieur et qui ont pas voulu
256 s'mettre dans, dans tout l' paquet qui avait choisi cette musique là, donc ils ont conservé
257 leur euh, leur opinion si on peut dire sur la musique, et euh, c'est Ghany qui, s'est sorti du
258 groupe, de filles, du groupe de filles, donc euh ouais, peut-être peut-être que e il vit pas

259 bien parce que il arrive pas à, il arrive pas à s'exprimer parce que il y a, il y a Rania qui la
260 ramène plus que lui tout le temps
261 S2 regardes t'as vu, elle a la même attitude avec euh avec Katarina elle lui prend sa main
262 toi tais toi, Katarina c'est aussi une autre leader de la classe, elle aussi a un caractère fort
263 (ne remarque pas la différence d'attention à Charles-Eric et Rania) ouais toi, ta gueule
264 c'est moi

265 Episode 13 :

266 *SI Tu as remarqué la répartition des élèves dans l'espace, les garçons sont autour, les*
267 *filles au centre*

268... hum, quand ils travaillent les garçons, euh, cette classe là mais, n'importe quelle classe
269 ils sont souvent là-bas, là-bas en spectateurs, (geste indiquant l'espace périphérique à
270 gauche de l'écran) là-bas quand ils travaillent (au fond) cet espace là (devant), c'est
271 vraiment un, je sais pas hein, je sais pas pourquoi, faudra que je me pose la question
272 parce que, euh quelque soit la classe cet espace là, à ma droite, parce que je me mets là
273 hein en danse (au centre en dehors de l'espace des élèves), dans une autre activité, je vais,
274 essayer de réfléchir pour voir si c'est la même chose, mais, cet espace là (à droite et
275 devant) c'est toujours réservé, euh, aux filles les ptites chouchou tu sais, les ptites
276 chouchou gentilles les ptites gentilles, pas loin de la maîtresse à droite voilà, là (à sa
277 gauche en périphérie) c'est des gens qui veulent se mettrent, un peu à l'écart, parce bon,
278 juste devant mais complètement à gauche je les vois pas trop, là-bas euh (au fond) c'est
279 le groupe euh on va dire euh, bon allez euh, moyen, et, les garçons quand il y a des
280 garçons ils sont toujours, loin, à gauche là-bas, (en périphérie) et attend que je
281 réfléchisse quand on fait lutte, par exemple, quand j' fais lutte, je suis jamais là, je suis de
282 l'autre côté je suis assise dans la tribune là (même configuration, centre hors de l'espace
283 élèves) et quand je fais lutte, (souffle), les garçons sont souvent euh, là, là (devant) à ma
284 gauche, devant, où là-bas, (périphérie) à ma gauche et loin, bon c'est, c'est pareil si tu
285 veux, mais dans l'autre sens donc ils sont toujours à ma gauche, soit devant ceux qui
286 aiment bien se faire remarquer, soit euh, soit euh, loin s'ils ont envie d'être un ptit peu
287 euh, loin du regard du prof, ça marche dans l'autre sens tu sais quand je fais quanf je fais
288 quand je fais lutte je suis là (devant) là devant t'as les ptites filles gentilles, devant à ma
289 droite, t'as les ptites filles gentilles euh, euh qui sont euh bien scolaires euh, des enfants
290 adaptées euh tu vois hein euh, qui écoutent bien la maîtresse, au milieu souvent ils osent
291 pas trop s'mettre, souvent il y a personne au milieu je dois insister pour qu'un groupe se
292 mette au milieu, euh, au fond ben t'as les gens qui veulent pas trop se faire remarquer, qui

293 aiment bien qui veulent être loin du prof quoi, et, les garçons sont souvent ici (périphérie
294 gauche) les filles sont souvent là (périphérie droite)

295 S2 et donc là devant t'as les garçons qui, font des choses à deux là c'est rigolo ça j'avais
296 pas remarqué, (souffle)

297 S3 Ah Ghany, ah tac (rires) il a fait tout le tour il a tout traversé pour venir se mettre là,
298 tac, devant moi (rires)

299 S2 *Mathias n'hésite pas à se mettre souvent à côté d'une fille*

300 Ouais, est-ce qu'il a, attends je vais te chercher sa fiche, non il est fils unique, Mathias est
301 fils unique, il habite dans un quartier très chic, mais ça je te l'avais, je te l'avais dit hein
302 dans des classes où c'est des gosses euh, d'un niveau euh, d'un niveau intellectuel et d'un
303 niveau socio machin plus élevé, il y a pas de problèmes avec la mixité ça les dérange pas
304 quoi ils acceptent, ils ont déjà, constitué j' pense des normes, ça les dérange pas quoi, et,
305 et ééé, dans les milieux où, c'est plus difficile où, tu te bas pour ta vie là je pense qu'ils
306 acceptent moins facilement tu vois, Ghany et, et Rania c'est pas le même genre de, de
307 milieu, ils acceptent moins facilement d'être euh, d'être spoliés de leur e, leur leadership,

308 Episode 14 :

309 *Regarde, les filles sont devant et encore une fois Mathias est devant avec les filles, les*
310 *autres garçons sont sur les côtés ou au fond mais en tout cas en arc de cercle autour*
311 Mathias c'est sûr euh, c'est euh dès la première séance je pouvais te dire euh, Mathias il
312 est pas euh, je vais dire une, une, une grosse une grosse truc mais euh, Mathias c'est pas
313 un garçon pour moi tu vois c'est un in, c'est c'est euh c'est un élève où il est pas euh il
314 est pas sexué (rires) si tu veux, bon mets le entre parenthèse celui-là (rires)

315 Episode 15 :

316 Ils font les c...s, les garçons sont au fond ouais, ouais euh non c'était la place euh, c'était
317 la place euh là, je dis Mike, tu prends la place de Gauthier donc euh Mike il sort il prend
318 la place de Gauthier donc euh c'est lui qui est dehors si tu veux, et Gauthier euh je lui
319 avais pas donné de place il est retourné se mettre là, où il y avait un trou ptête, parce
320 que, il y avait pas trop de trous

321 *Oui mais du coup les garçons restent dans le fond*

322 Pas de commentaires

323 Episode 16 :

324 ... *Mathias était encore devant avec une fille et il finit par reculer en deuxième ligne*

325 *pour se mettre avec une autre fille*

326 ...ouais, c'est les deux euh, c'est les deux caliméros, ouais, Julie c'est l'exclue de la
327 classe et, Mathias si tu veux dans une certaine mesure il est un petit peu exclu aussi parce
328 que c'est l'intello c'est euh, c'est le petit chou euh, tu vois c'est le, le gosse bien élevé
329 donc dans une certaine mesure peut-être ils sont un peu euh,

330 *il est rejeté des garçons peut-être*

331 ah ouais carrément, ouais, carrément, carrément, ils ont une attitude comme ça tu sais les
332 bras croisés euh, style euh, d'accord mais c'est pas moi moi je me sens pas responsable
333 euh, ouais j'étais en train de râler là

334 *Oui tu attends le silence en fait en nommant Rania et d'autres prénoms de filles*

335 Ouais parce que les chiantes dans cette classe c'est pas forcément, c'est pas les garçons
336 hein, les plus chiantes c'est pas les garçons hein c'est Rania Sandy euh, Rania Katarina
337 euh Perinne qui a un sale caractère qui râle tout le temps aussi

338 Episode 17 :

339 Encore Mathias avec Ornella oui, il a changé de fille

340 *Oui mais malgré tout il est au fond à côté des autres garçons*

341 Ouais ouais,

342 *en même temps près des garçons parce que je suis un garçon*

343 mais avec Ornella parce que, mais Ornella c'est une autre intello elle aussi je t'ai dit hein
344 les parents d'Ornella et les parents de Mathias ils ont râlé à la réunion de parents pour
345 l'évaluation 6^e en disant que, leurs enfants euh, ils étaient pas dans une bonne classe
346 euh, et que c'était pas ça, tu vois ils ii, pensent que leurs gamins sont en décalage par
347 rapport à la classe et que, ils vivent mal, mais c'est vrai que Ornella elle est un petit peu,
348 euh, exclue de la classe aussi parce que pareil c'est euh, la petite fille gentille euh, bonne
349 élève euh, qui répond tout le temps qui lève son doigt euh, donc euh, après est-ce qu'il y a
350 un rapport avec euh, (regarde la fiche élève) déjà elle est née en décembre 94 je sais pas
351 si tu vois, elle est vachement jeune, les autres sont nés euh, les autres sont nés en, soit
352 début 94 soit euh, soit en 93 quelquefois, donc ces deux parents travaillent, et, elle a, un
353 petit frère et une petite sœur, elle fait de la musique et elle veut être médecin, et euh, je leur
354 demande quand ont-ils été fiers d'eux c'est pour la fiche de rentrée, elle était très fière
355 d'elle la première fois que je suis rentrée seule chez moi entre parenthèses « hier » (rires),

356 donc Charles-Eric, donc Ornella elle es, souvent, un pti peu rejetée aussi mais, mais euh,
357 mais elle est rejetée mais c'est quelqu'un de, d'intéressant pour les, c'est une bonne élève
358 quo, donc euh, euh ça peut être euh, intéressant d'être avec elle et elle est pas menaçante,
359 si tu veux, aussi, pour Mathias, Mathias il est toujours un pti peu euh, un pti peu craintif
360 euh, il aime pas trop quand en, ça bouge trop ou quand c'est trop brutal violent, j'pense
361 qu'il, qu'il doit se sentir bien avec Ornella.

362 Mais bon après t'as vu là je tourne le dos aussi et c'est des filles hein (rires)

363 Episode 18 :

364 S1 et S2 Ah oui c'est l'histoire à trois, ça a duré super longtemps, mais ça je l'ai fait
365 exprès pour que tu vois par rapport à ton sujet, je suis pas intervenue, j'attendais que,
366 ouais ça ça posait problème parce que les garçons sont en nombre pair donc forcément
367 par trois ça faisait pas un compte juste, ... donc les trois, (montre le fond de l'écran trois
368 garçons) ils sont ensemble pour la choré, pour le test, les deux (périphérie) c'est les deux
369 copains ils sont toujours ensemble, Perinne c'est euh, c'est la troisième chiante, mais une
370 chiante désagréable elle parce qu'elle a un caractère fort, mais euh, elle est pas euh, elle
371 est pas euh, comment je vais dire, de bonne composition si tu veux, elle elle est, elle est
372 euh, elle est très euh, elle freine le truc parce que Rania et Sandy, c'est des caractères
373 forts mais euh, mais positifs quoi elles vont l' faire elles vont l' faire de toute façon et,
374 même si elle sle font mal elles te font des trucs mais elle elle est tout le temps en train de,
375 de faire du boudin euh, euh de pas le faire euh, ouais ça sert à rien, et à quoi qu'ça sert
376 euh, nien nien nien, donc c'était pas très bien tombé sur elle (rires), prendre des initiatives
377 c'était pas son truc, donc si tu veux forcément le maillon faible c'était forcément Cindy,
378 Cindy maillon faible, et ces deux là c'est Anisia et Sandy, alors Sandy très forte, Katarina
379 et Anisia, Katarina et Aïsia elles sont souvent ensemble aussi avec Rania, euh, elles
380 aiment bien être à deux parce que justement de temps en temps elles sont plus sous
381 l'influence de Rania, donc, ce couple là (montre un duo de f centre droit près d'un duo de
382 g) c'était un couple très fort, ça c'était un couple euh, (au centre deux f) moins fort et le
383 maillon faible c'était Cindy donc euh, si tu veux ça euh, j'aurai pu te le **prédire** qui allait
384 euh, j'aurai plutôt penser que c'était eux deux (duos de g en périphérie droite en retrait du
385 duo de f) parce que eux ils sont plus euh, comment je vais dire, il sont plus euh, c'est des
386 gosses plus euh, malléables si on peut dire, donc euh, tu vois là, tu m'dis lequel de couple
387 va se séparer en deux pour faire trois et trois j'aurai pensé que c'était eux qui se seraient
388 séparés, parce qu'ils sont plus cools, parce que Jean-François il s'en fout, complètement,
389 alors Jean-François, pour te situer euh, la famille, euh, tu vas être étonnée, euh donc lui il

390 est né en Février 93, donc tu vois avec Ornella il y a deux ans quasiment de différence,
391 milieu social difficile, et, c'est un gosse euh (souffle) complètement euh, tu tu le mets là
392 il reste là quoi, il est pas euh, il est pas désagréable, à l'école, je sais pas je connais pas
393 ses résultats mais bon, il y a beaucoup de ses frères aînés qu'on a eu en Segpa donc
394 forcément il est pas très non plus, stimulé stimulé et c'est quelqu'un de très, malléable
395 comme ça, donc euh, si j'avais du parier sur euh un couple qui se sépare j'aurais plutôt
396 pensé à eux deux, et pis Dylan, il redouble sa 6^e, euh, c'est le ptit i, le ptit i, tout, tout
397 gentil et tout euh, comment j'vais dire, vachement obéissant, il a des parents super
398 autoritaires, il est mort de truille avec ses parents et euh, **lui** il obéit il obéit tu vois, si
399 euh et euh, comme il m'a déjà eu un an, si tu veux euh cette année, l'année dernière il
400 fallait il fallait quelquefois insister pour qu'il fasse des trucs mais là euh, comme il est
401 redoublant si tu veux il se sent obligé de, d'arranger les bidons de faire les trucs euh tu
402 vois, il devance euh, il est vachement agréable comme élève cette année il devance un
403 peu ce que, ce que tu veux de lui quoi, ce que t'attends de lui, donc j'aurais plutôt penser
404 que c'était ces deux là qui se seraient séparés,
405 *C'est Cindy qui va partir*
406 Donc c'est Cindy qui va partir avec les garçons.
407 *S3 Là tes élèves (dont Rania) te demandent de décider*
408 Ben oui, ça c'est, ça c'est, mais là je l'ai fait exprès hein, d'habitude pour aller plus vite
409 je, je pense que je l'aurai fait moi même, ... si j'avais fait les groupes moi même je les
410 aurai euh, l'autre là qui la ramène tout le temps là euh j'pense que j'aurai mis Rania avec
411 les deux garçons euh
412 *La punition*
413 Ouais (rires), non mais pour euh, pour l'éteindre un ptit peu parce que, parce que, elle la
414 ramène tout le temps
415 *Oui ou alors elle les aurait dirigé dans leur travail*
416 Ou alors elle aurait été, dominatrice, ouais (rires)
417 *Ça arrive tout le temps ce problème dès que l'on veut faire des groupes mixtes ?*
418 Oh ouais.
419 *S4 pas de commentaire*
420 *S5 regarde les autres garçons sont au fond encore*
421 Mum mum, il y en a trois là (au fond), trois là (au fond), et deux ici (périphérie droite)

422 Episode 19 :

423 Là je l'ai fait, volontairement avec elle, pour pas a, parce que je voulais pas euh, je
424 voulais pas faire la démonstration avec un des deux, avec un des garçons pour pas les
425 mettre mal à l'aise,

426 *Les démonstrations tu les fais toujours avec les filles ou ça dépend des situations ?*

427 Je sais pas mais là je sais là je l'ai fait volontairement avec elle pour euh, ben parce que,
428 elle elle aime bien euh, j' pense qu'elle elle a pas trop peur de, d'assumer euh, d'assumer
429 son, son personnage, mais euh, dans cette classe elle a pas trop la parole, et donc c'était
430 euh, là je les fais volontairement, c'est elle que j'ai choisi pour faire la démonstration
431 pour la mettre un petit peu en valeur, et pis c'était un petit remerciement d'avoir accepté
432 d'aller avec les garçons tu vois, c'était euh.

433 Episode 20 :

434 *... je pense que tu aimes la notion d'arrondi, c'est quelque chose de beau en fait*

435... euh, ouais,

436 *ici tu t'adresses à un groupe de filles, à un groupe de gars tu valoriserais aussi cette*
437 *notion*

438 ...je suis pas sûre, je suis pas sûre, tu m'as surpris mais, elle m'énerve (rires) !

439 *pour moi la notion d'arrondi me fait penser à quelque chose qui a trait au féminin*

440 ouais c'est ça ouais, ce qu'elle m'avait fait c'est c'était très joli tu vois, c'était joli c'était
441 poétique c'était machin des trucs ronds comme ça a, bon, (gêne)

442 *ben oui mais si on parle de code de la danse*

443 je pense pas que je dirai un truc comme ça aux garçons... je pense pas, honnêtement je
444 pense pas, parce que, ce matin ben le, je vais réfléchir à ce que j'ai dit ce matin, ce matin
445 le groupe de, de Cyril et Mathias qui font queq chose euh chewing gum chamalou là,
446 donc très très étiré comme ça tu vois ils ont ça a fait des choses étirées dans l'espace donc
447 euh comme ça en expansion dans l'espace si tu veux, mais euh, je leur ai pas dit quelque
448 chose d'arrondi (geste rires), pourtant ça pouvait coller avec la musique, ça pouvait coller
449 avec la musique hein, ...ouais, c'est vrai, tu m'énerves ! (rires)

450 Episode 21 :

451 S1 *ici tu insistes beaucoup sur les repères physiques*

452 Très technique, exprès, exprès, exprès quelque chose de très euh, de de de plus neutre
453 possible essayer de pas mettre de trucs, de de cibler sur la consigne attirer **un**, endroit

454 particulier du corps donc c'est quelque chose de très euh, très é, euh, tu sais quand tu,
455 quand t'essaies de pas mettre euh de l'affectif, de pas mettre du sentiment de pas mettre
456 des choses de pas mettre de la morale t'essayes de recentrer sur les consignes euh, sur les
457 consignes matérielles euh,

458 *Oui mais alors donnerais-tu les mêmes repères aux filles ?*

459 C'est pas sûr (rires) two points, c'est pas sûr, alors attends que je réfléchisse, est-ce que
460 ce matin j'ai eu un truc comme ça ...qu'est-ce que j'ai dit aux filles ? ce matin les filles
461 qui faisaient le groupe des, de la starc ac là qui me faisait des machins comme ça (geste),
462 tu sais des, des machins comme ça, des trucs euh, tu sais il y a que, il y a que les poignets
463 qui bougent, et euh, euh si tu veux je les ai pas corrigées du point de vue technique je les
464 ai corrigées en disant ah c'est gnangnan euh, c'est gnangan quoi, c'est gnangnan trouvez
465 autre chose, (rires), donc là c'était pas une correction euh, tiens euh tu vois euh, tu
466 n'articules pas bien tes poignets il faudrait mettre une articulation supplémentaire tu vois
467 c'était c'était une appréciation ah c'est gnangnan euh (rires), on est d'accord, tu
468 m'énerves ! (rires)

469 *S2 ici les deux aimants sont un garçon et une fille et tu ne t'adresses qu'à Cindy*

470 Ouais, je sais pas pourquoi, ... je sais pas

471 Episode 22 :

472 Oui je le regarde pas, je parle à Jean-François et je le regarde pas,

473 *Là tu ne parles qu'à Cindy*

474 Mum, quand je parle à Cindy je la regarde et quand, quand je donne les consignes pour
475 Jean-François je le regarde pas (rires) c'est vrai, ben in arrête je vais plus pouvoir faire
476 cours je vais me surveiller, ben là dans cette situation c'est clair, c'est que, je renforce ce
477 qu'a fait Cindy pis je plaisante avec elle, ça va être dur tu sais une plaisanterie, donc
478 vraiment une communication très è, comment je vais dire, très intime, et, et Jean-François
479 qui fait, le même genre de travail, d'abord je lui dis ce qu'il faut faire et je lui dis tu peux
480 faire ça comme ça et éé, je lui parle, sans le regarder (rires etsouffle)

481 *C'est compliqué le métier d'enseignant*

482 Oh là là, ben tu sais j'ai trois filles moi hein et j'étais très contente d'avoir trois filles

483 Episode 23 :

484 Je pense que ça c'est vraiment un hasard

485 *Oui tu disais que tu étais contente d'avoir trois filles*

486 Oh ouais ouais ouais, quand j'ai eu ma, ma deuxième fille, je savais pas ce que c'était et
487 le médecin m'a dit : « ah euh, c'est encore une fille euh, vous êtes déçue » et je lui ai dit :
488 « non je suis très contente d'avoir une fille » et c'est vrai j'étais très contente d'avoir une
489 deuxième fille et quand j'ai eu ma troisième fille et pareil plein de gens me disaient : « ah
490 encore une fille euh, tu voulais pas un ptit garçon » ? et, et, honnêtement, au fond de moi
491 même je suis très contente d'avoir eu trois filles au fond de moi même, je pense que je
492 voulais pas de garçon (rires)

493 Episode 24 : aucun commentaire

494_Episode 25 : aucun commentaire

495 Episode 26 :

496 Ouais et là, la façon dont je leur parle, c'est aussi une façon, de parler aux garçons, et si
497 tu, t'as remarqué je le mettais par terre et, je ferai pas ça avec une fille (rires), non mais, je
498 l'ai pas tué non plus, (rires) non mais c'était pour plaisanter le mettre jusque par terre tu
499 vois, le le faire tomber euh,

500 *Oui il y a un registre différent*

501 Il y a un registre différent voilà, j'aurais j'aurais pas fait une démonstration comme ça
502 avec, peut-être j'aurais dit arrondi euh (rires) faut aller doucement faut pas que je la
503 casse.

504 Tu vois « sans lui faire mal »

505_Episode 27 : oui je sais plus pourquoi ils sont à deux là

506 *Tu viens juste de leur dire que finalement si Ghany ne veut pas le faire ils peuvent rester*
507 *à deux*

508 Episode 28 :

509 (rires) ouais ouais elle faisait un pont ouais, ...mais là je suis gentille avec le groupe, avec
510 les garçons, je plaisante avec eux.

511 Qu'est-ce que j'ai encore dit ?

512 *Ben là tu t'adresses aux garçons en leur disant : « vous êtes durs avec elle » alors que*
513 *souviens-toi précédemment à Cindy « oh ça va être dur là Cindy » mais tu l'a laissé faire*
514 *alors qu'ici les garçons sont stoppés et tu dis à Cindy de se servir de Jean-François*

515 *comme soutien*

516 Ah ouais parce qu'il y avait un truc comme ça et, ah oui oui oui je me souviens je me
517 souviens de la situation et comme elle était en déséquilibre je lui ai dit ben écoutes euh,
518 appuies toi sur euh, je sais pas qui euh, sur Jean-François,
519 *Oui mais tu demandes aux garçons d'aller doucement, tu aides Cindy et peut-être tu*
520 *ralentis ce que font les garçons, ils servent de soutien à Cindy donc est-ce qu'on est pas*
521 *dans des rôles euh*
522 Ah oui euh, le porteur, euh, en classique, (geste), euh, ça vient de la situation où il lui
523 tirait le pied comme ça (geste) pis il la montait en, en arabesque comme ça et, et elle elle
524 tient pas sur son pied et, donc euh pour stabiliser un petit peu le truc euh le troisième
525 c'était Jean-François qui, qui est là planté et qui faisait rien euh, j'pense que e, ouais mais
526 euf (souffle) est-ce que c'est euh, si ç'avait été une fille la troisième euh, non ça ça ne
527 m'aurait pas dérangé j'pense j'pense pas (rires), cherches pas la petite bête comme ça tout
528 le temps (rires), je suis pas sûre je suis pas sûre
529 *Oui mais quand même tout à l'heure on voit clairement que Cindy quand elle est au sol tu*
530 *ris avec elle et tu lui dis « n'exagères pas etc » mais tu lui laisses continuer le mouvement*
531 *alors que là ils ne continuent pas le mouvement, on ne met pas Cindy en difficulté, les*
532 *garçons ont même pour consignes de l'aider*
533 Ouais c'est vrai, c'est vrai, c'est vrai que e, les deux garçons ils sont plutôt en situation,
534 d'aider Cindy alors que tout à l'heure, quand c'était euh, Dylan qui était au sol euh, on
535 était plutôt en situation de le mettre en difficulté, mum, (rires) tu m'énerves (rires) !

536 Episode 29 :

537 *Tu vois là aussi*

538 Ouais, elle prend des risques et je lui dis : « ça va là »

539 *Donc en fait ça ne te plaît pas qu'elle prenne cette position (trépied)*

540 Mum, ouais, mum, c'est vrai

541 *Ça ne te plaît pas parce que ça ne correspond pas à une motricité de fille ou*

542 Je sais pas,

543 *Parce qu'elle imite les garçons*

544 peut-être ouais, (rires),

545 (rires) *Ne te fâches pas !*

546 non non mais je ne me fâche pas, ouais c'est possible ça m'a euh, ouais, possible...c'est

547 parce que, j'ai une fille bien gentille tu vois et faut pas qu'elle fasse comme les garçons,

548 tu comprends ? (rires)

549 *oui, je comprends très bien*

550 **bien** gentille **bien** sage docile qui va avec les garçons même si ça la dérange et tout et

551 tou, hein, il faut arrêter de la mettre en difficulté cte enfant, (rires) faut la protéger un peu

552 Episode 30 :

553 S1 et S2 Oui là je r'commence, (les filles sont à sa gauche les garçons à droite), je parle

554 par là tout le temps (montre la gauche)

555 Episode 31 :

556 S1 : pas de commentaires

557 S2 Oui là je demande aux garçons si les consignes sont respectées et je les regarde pas,

558 ouais,

559 S3 *Oui tu les regardes pas et après pour l'évaluation ce sont aux filles que tu vas*

560 *demander si on leur met deux points ou pas*

561 Pas de commentaires

562 S4 *Ce qui est intéressant ici c'est que tu reprends les propos de la fille qui dit simplement*

563 *« qu'elles ne sont pas complètement dedans » alors que Ghany qui te donne des*

564 *informations très précises quant à la valeur de la production, tu n'en tiens pas compte, tu*

565 *passes outre*

566 Il est où Ghany ?

567 *Juste à côté de toi, à ta droite*

568 Ah oui, ouais ah ouais

569 Episode 32 :

570 Il est content, il a dû se lever quand même hein

571 *Comment ?*

572 Il a dû se lever et m'mettre le doigt dans l'œil quasiment pour (rires)

573 *Surtout tu les désignes parce que les filles ne veulent pas présenter leur travail*

574 Ouais, c'est vrai

575 Episode 33 :

576 C'était Aïsia et, il y avait Aïsia et Sandy et, je sais plus qui

577 *Oui mais en fait ce groupe de filles tu les autorises à recommencer, alors qu'elles avaient*
578 *fait l'imbécile, par contre le groupe suivant (garçons) tu ne les autorises pas à*
579 *recommencer, pourtant leurs réponses sont les mêmes*
580 *Oui mais c'est normal hein c'est le groupe suivant*

581 Episode 34 :

582 S1 *Ouais Cindy et compagnie, (rires), ouais il y a deux garçons et une fille et je dis euh,*
583 *c'est le groupe de Cindy, c'est le prénom qui me vient, le plus facilement, mum,*
584 *maintenant bon c'est vrai que c'est elle qui est devant hein c'est elle qui tire un peu e*
585 S2 *pas de commentaires*
586 S3 *on dirait que tu donnes plus de pertinence aux filles dans le choix de la note, tu*
587 *t'adresses à elles quand tu leur demandes si ça vaut deux*
588 *...Je sais pas, non je sais pas, je sais pas*
589 S2 *oui j'aimerais revenir aussi sur « c'était beau » ce que font les garçons mais tu*
590 *t'adresses à Cindy « je ne sais pas si elle l'a fait exprès » comme si c'était elle qui*
591 *dirigeait ce que peuvent faire de beau les garçons*
592 Mum...mum... mum...mais c'était euh, c'est parce que c'était Cindy qui faisait, c'était
593 Cindy qui faisait, qui faisait l'aimant euh, des deux garçons, donc euh, c'est elle qui, qui
594 donnait le, l'impulsion du, du mouvement quoi, le départ du mouvement, tu m'énerves toi
595 hein (rires) !
596 Juste une dernière question au sujet de l'évaluation, dans le premier entretien tu m'avais
597 dit : « je suis sûre je surnote les garçons »
598 Mum, je crois pas, avec des troisièmes c'est sûr, avec des 6^e, je peux te dire, je peux
599 te dire que, au vu de ce qu'ils ont fait ce matin, euh, mum, ya, yaura yaura deux groupes
600 de garçons qui auront, yaura un groupe de garçon sûr, où ya Mathias ou ya mum Cyril et
601 ou ya une fille dans l'groupe et peut-être il y aura Fanny parce que elle était absente ce
602 matin, mais je pense qu'elle va se mettre dans ce groupe là aussi, il y a un groupe où il y
603 a, quatre garçons et deux filles, je pense que c'est ce groupe là qui aura euh, une des
604 meilleures notes, tu sais le groupe qui a déjà, qui a déjà un truc euh, qui a déjà un thème
605 euh, la vie enfin bon, parce que c'est, c'est très recherché c'est déjà euh c'est déjà abouti
606 ce qui ce qu'ils font, euh, il y aura sans doute, à mon corps défendant (rires), le groupe
607 de, Rania qui aura une bonne note parce que e, bon c'est vrai que, ça bouge beaucoup
608 mais il y a plein plein plein d'idées euh, donc ça fait un ptit peu e, échevelé mais ya, ya
609 plein d'idées et j'pense qu'elles ont plein d'idées et pour l'instant euh, elles devraient se
610 se recentrer sur, sur des outils, qu'on a utilisé parce que, elles font elles font de l'impro

611 tout le temps quoi, donc si elles réussissent à utiliser euh, ce qui faut euh, à laisser de côté
612 à trier, je pense que ce sera très bien aussi, le groupe qui aura la moins bonne note à mon
613 avis, c'est le groupe euh des ptites filles euh gentilles euh, genre Ornella les filles qu
614 étaient devant là et, et qui m'ont fait la star-ac, en deux groupes, en deux lignes, ils se
615 croisent et, ils ont des machins de la star-ac là, fin tu vois, et il y a le groupe de trois
616 Ghany, Cher et Mike, qui ont fait quelque chose d'assez d'assez bien aussi, tu vois
617 **eux** par exemple, j'aurai tendance à les, à les **surnoter**... c'est marrant

618 *Oui, pourquoi ?*

619 Parce que e, parce que je dois considérer que (rires), que euh ils ont moins in, comment je
620 vais dire ils ont moins de e, d'atouts au départ quoi si tu veux, c'est une discrimination
621 plus positive, c'est sûr que, Mathias et tout ça ce sera, hors classe, il y a pas besoin de les
622 surévaluer parce que eux sont déjà euh,

623 *C'est le groupe mixte*

624 C'est le groupe mixte

625 *Donc en fait la meilleure note est pour le groupe mixte*

626 C'est le groupe mixte je pense que la meilleure note ce sera le groupe mixte et euh, euh,
627 si je devais mettre les notes maintenant, le groupe de Rania serait juste (rires) un peu
628 derrière (rires) je l'aime pas elle m'énerve (et n'écris pas ça hein) (rires) et euh, donc les
629 filles ce sera euh, les filles c'est de la m...e ce qu'elles font, c'est du Kamel Ouali à la
630 petite semaine, et euh le groupe des garçons je pense que, si je devais les noter je pense
631 que j'aurai tendance à les surnoter, donc Ghany par exemple pour euh, pour les mettre
632 un peu tu vois au niveau de, du groupe de Rania, parce que ce qu'ils font, ce qu'ils font
633 c'est plus pauvre, c'est moins riche que le groupe de Rania et tout ça, mais euh, j'crois
634 que j'aurai tendance à les à les surnoter, histoire de les, de les encourager, ces trois là, les
635 trois machos de service tu sais, les trois machos (rires)

636 *Bon on va s'arrêter là et si tu veux continuer à réfléchir à voix haute, tes impressions sur
637 ce que tu as vu*

638 (rires) t'es pas obligée de tout mettre hein

639 je sais plus si je te l'ai déjà dit euh, je crois que j'ai, j'ai l'impression de e, de vouloir
640 faire euh, des cours le plus neutres possibles e, en me recentrant sur euh, ben ouais sur
641 des choses euh des consignes des choses comme ça euh, des consignes asexuées et le plus
642 neutres possibles mais euh, mais c'est sûr que quand, quand je vois ça euh, je je me
643 reconnais quoi, je me reconnais je pense qu'au fond de moi même, c'est sûr que j'ai euh,
644 je ments pas là, je ments pas (rires) c'est sûr, je ments pas ou alors je corrige je corrige
645 pas bien quoi, c'est vrai qu'il y a que j'ai une façon de parler aux garçons et un

646 vocabulaire des attitudes euh, de garçon quand je parle aux garçons, tu vois il y a un
647 vocabulaire il y a des attitudes, le le coup de, de faire un jeu de mots avec lui et de, de
648 l'envoyer par terre ou bien, de leur siffler après, je l'ai pas fait d'ailleurs là souvent je fais
649 ça avec les garçons

650 *si quand tu les as fait sortir du praticable*

651 (siffle) ouais, (rires) tu vois c'est des attitudes euh, des attitudes de, de mec, je prends des
652 attitudes de mec pour parler aux mecs, ou quand quand je plaisante avec eux, je fais ça, ça
653 m'arrive queqfois aussi tu sais je plaisante avec eux en les prenant, tu sais tu fais
654 semblant de, de chahuter tu fais semblant de faire la bagarre avec eux ou comme ça euh,
655 tu vois je les prends par le coup comme ça ou je fais semblant de leur mettre une claque
656 je fais pas ça avec les filles, (rires),

657 *pour les démonstrations c'est peut-être plus facile de les faire avec les filles*

658 c'est vrai que le contact c'est difficile aussi, il faut o, gérer aussi ça, moi j'avais
659 l'impression de, de parler exactement de la même façon à des filles et à des garçons, tu
660 viens de me, prouver le contraire, (rires) tu m'énerves !

661 mais en troisième quand je fais danse, j'pense que c'est, un peu plus volontaire je joue un
662 peu plus là-dessus, en troisième je **joue**, un peu euh, bon c'est dans mon, c'est dans ma
663 nature si tu veux, mais je joue là-dessus euh en faisant en jouant sur les les oppositions,
664 en faisant ouais, ouais les filles c'est plus gentil c'est plus sage c'est plus gnangnan et
665 tout ça euh, peut-être que je le fais plus volontairement euh, je le fais volontairement en
666 faisant semblant de rigoler mais euh, ça correspond quand même à ce que je fais (rires), à
667 ce que je pense, on triche pas hein, t'enseignes ce que t'es hein, (rires), je peux pas tricher
668 fin, en essayant d'être le plus, parce que là j'te jure sans sans regarder si tu m'avais posé
669 la question avant, je t'aurais, **certifié**, que, il y avait absolument, en 6^e, d'abord je me
670 suis demandée, je me suis dis, merde, pourquoi elle vient faire ça en 6^e parce que,
671 franchement, en 6^e pour moi, c'est totalement asexué, c'est to totalement, il y a pas de
672 différences entre garçons et filles, j'étais, j'aurais été **sûre** et certaine que il y avait pas de
673 différences du tout et que je parlais de la même façon à tout le monde et que, les
674 onsignes étaient les mêmes et que la façon de montrer était la même et que e, et que e, et
675 que, voilà et tu... et tu m'énerves (rires) !

676 donc euh, ta, ta thèse, ton ta problématique euh, c'est, t'essaies de montrer qu'il y a une e,
677 que les comportements sont un peu induits aussi par euh, par le prof,

678 *oui j'essaie de repérer tous les indices qui disent ça, les communications mais aussi la*
679 *manière de se déplacer et se placer dans l'espace, de se comporter, de démontrer etc qui*
680 *pourraient en partie expliquer les comportements des élèves en mixité*

681 *Bon je pense que l'on peut s'arrêter là, je te remercie D pour ta précieuse collaboration*
682 *en espérant ne pas t'avoir trop énervée.*

Grille de lecture des épisodes : Enseignant C

Leçon 4

Episode : 1, espace restreint

Catégorie : St 2 s

Séquences : (L3)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), les f sont devant alignées face à l'enseignante, les g derrière les f

Activité de l'enseignant (e) : sollicite les élèves en vue de rappeler ce qui a été fait lors des séances précédentes, interroge les g

Réponse élève : la majorité des g lèvent le doigt et quelques f

Registre des communications : participant sous forme interrogative, moyen de faire entrer les élèves dans l'activité

Conséquences :

Episode : 2, espace élargi délimité non cadré pour les danseurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : A 3

Séquences : (L46-49)

Configuration des élèves dans l'espace : un groupe d'élèves est en mouvement, ils tournent sur un cercle imaginaire et ils ont tendance à refermer le cercle, les g sont à la périphérie, les f au centre. Les autres élèves sont spectateurs

Activité de l'enseignant (e) : mise en activité d'un groupe d'élèves

Réponse élève : les g prennent l'espace, les f resserent l'espace, les groupes se suivent par sexe, les élèves ont tendance à se retrouver par sexe

Registre des communications : observation

Conséquences :

Episode : 3, espace élargi délimité non cadré pour les danseurs, espace restreint pour les spectateurs

Catégorie : Su 1

Séquences : (L92-93)

Configuration des élèves dans l'espace : deux leaders sont au centre R (f) et un G (g), ce groupe (qui comporte deux g) à élargi l'occupation de l'espace. Chez les spectateurs, séparation des f et de g

Activité de l'enseignant (e) : mise en activité du deuxième groupe d'élèves

Réponse élève :

Registre des communications : conduit les élèves à se regarder, travail sur l'écoute

Conséquences :

Episode : 4, espace élargi délimité non cadré pour les danseurs, restreint pour les spectateurs en S2

Catégorie : A 3

Séquences : S1 (L113-120), S2 (L125)

Configuration des élèves dans l'espace : S1, les f et les g sont séparés pendant les explications de l'enseignante parce que le placement de l'enseignante les sépare, S2 les g et les f (spectateurs) n'étaient pas séparés c'est l'enseignante qui leur demande de se séparer

Activité de l'enseignant (e) : S1 amener les élèves à produire des effets chez les spectateurs, S2 empêcher le rapprochement des sexes

Réponse élève : S1 les élèves sont regroupés par sexe avant la démonstration , S2 certains g spectateurs étaient assis à côté des f, l'enseignante leur demande de changer de place afin de reprendre leur place initiale

Registre des communications : rappel des règles aux g : « c'est pas tes camarades (partenaires g) que tu dois faire rire, c'est ceux de là-bas » (les spectateurs)

Conséquences : S1 renforce la séparation des sexes puisque l'enseignante se place au centre des deux groupe sexués, elle a donc intégré la séparation, et renforce les rôles que les élèves vont s'approprier (les g ont l'habitude de faire rire les autres) S2 sépare le rapprochement possible de f et des g, les élèves incorporent des rôles séparés

Episode : 5, espace élargi délimité non cadré pour les spectateurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : E 5

Séquences : (L137)

Configuration des élèves dans l'espace : tous les élèves sont en mouvement, les f et les g sont séparés, les g sont à la périphérie au départ, en mouvement les f et les g sont regroupés par sexe

Activité de l'enseignant (e) : observation et régulation à la fin de la production des élèves

Réponse élève :

Registre des communications : visuel et verbal à la fin de la production des élèves

Conséquences :

Episode : 6, espace élargi de recherche mais restreint du fait que les élèves du groupe sont massés près de l'enseignante pour écouter les explications

Catégorie : A 3

Séquences : (L162-172)

Configuration des élèves dans l'espace : les f de ce groupe sont face à l'enseignante, les g sont en dehors, derrière l'enseignante et font autre chose

Activité de l'enseignant (e) : aider les élèves à trouver des moyens pour surprendre les spectateurs, mais ne s'adresse qu'aux f

Réponse élève : les g n'écotent pas les régulations, leur propositions sont très bruyantes

Registre des communications : L'enseignante ne s'adresse qu'aux f, la seule réponse à G (g) qui essaie d'intéresser l'enseignante : « tu arrêtes de crier dans mes oreilles » et aux f : « faites moi voir votre truc là », directif et stéréotypé

Conséquences : les g ne ne sentent pas concernés, ils sont ignorés, les f sont seules concernées pour la démonstration, les g sont considérés comme des figurants

Episode : 7, espace élargi délimité non cadré pour les danseurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : E

Séquences : (L181-206)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont en pause avant leur prestation, ils attendent les remarques

Activité de l'enseignant (e) : s'enquiert de ce que les élèves vont faire et fait avancer la production des élèves par les remarques et la participation des spectateurs qu'elle interroge, n'interroge pas G (g) qui lève la main constamment

Réponse élève : G lève la main

Registre des communications : participant

Conséquences : G fait tout ce qu'il peut pour être remarqué de l'enseignante

Episode : 8, espace élargi de recherche mais restreint du fait que les élèves du groupe sont massés près de l'enseignante pour écouter les explications

Catégorie : A 3

Séquences : (L255-257)

Configuration des élèves dans l'espace : les f de ce groupe sont entre elles, elles écotent les explications de l'enseignante, les g sont en retrait même si un des deux essaie de s'immiscer dans l'espace de consignes

Activité de l'enseignant (e) : aider les élèves à trouver des moyens pour surprendre les spectateurs, mais ne s'adresse qu'aux f

Réponse élève :

Registre des communications : stéréotypé : « tu trouves que c'est bien élevé Marine » ?

Conséquences : les élèves intègrent leur rôle sexué, les filles doivent avoir des attitudes correctes, ce qui renforce la séparation des sexes, les g ne sont pas concernés

Episode : 9, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : A 1s

Séquences : (L259)

Configuration des élèves dans l'espace : un g vient lui demander de mettre une musique

Activité de l'enseignant (e) : choisir pour l'élève du groupe une musique qui est repérée par l'enseignante comme une musique motivante pour les g

Réponse élève : g semble intéressé et repart dans son groupe, puis effectivement les g se mettent à faire des mouvements très rapides et saccadés sous le regard des f qui semblent interloquées par ce que font les g, certaines imitent ce qu'ils font

Registre des communications : stéréotypé : à g : « vous je vais vous mettre une musique un peu cirque » le vous, en s'adressant à g est le groupe où il y a le plus de g

Conséquences : les g risquent d'incorporer un rôle de perturbateur, et de confondre l'activité danse à une activité où on fait ce que l'on veut (cirque risque d'être compris comme une activité où tout est permis mais de manière négative). Nous avons l'impression que quand il y a beaucoup de g dans un g, l'enseignante fait un effort pour les intéresser (ici par la musique), les f vont de toute façon entrer dans la danse, quand ils sont peu, ils sont ignorés. Les rôles sont distribués d'une manière stéréotypés eu égard à cette activité

Episode : 10, espace élargi délimité non cadré pour les danseurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : E 2

Séquences : (L291)

Configuration des élèves dans l'espace : un groupe d'élèves est en mouvement il tourne sur un cercle imaginaire, l'autre est spectateur, les g sont à la périphérie, les f au centre

Activité de l'enseignant (e) : observer et donner des indications aux élèves sur leurs productions, les régulations ne se font qu'envers les f, les g n'ont aucune remarque

Réponse élève : les g restent à la périphérie en endossant leur rôle qu'ils ont compris (faire le cirque) ce qui donne des réponses intéressantes parce qu'ils « lâchent prise » alors pour les f, « plus grand » n'est pas suivi de réponses particulières, elles continuent à tourner en rond

dans un espace qui se rétrécit au fur et à mesure, certaines imitent les g en accélérant la marche ou en faisant de plus grandes enjambées

Registre des communications : observation ciblée : « plus grand Aurore, plus grand Adeline, plus grand Ornella », les g n'ont aucune régulation

Conséquences : l'enseignante repère les f qu'elle considère comme faisant des gestes justes mais manquant d'amplitude (alors que les f ne font que marcher sans intention particulière), les g (qui réalisent une gestuelle avec des énergies contrastées ne sont pas remarqués), ils peuvent considérer être ignorés ou au contraire être en réussite

Episode : 11, espace restreint

Catégorie : E 5s

Séquences : S1 (L377-382), S2 (L383), S3 (394-397)

Configuration des élèves dans l'espace : les f sont face à elle, les g sont derrière l'enseignante sauf deux G et C-E qui sont avec les f pour pouvoir écouter et être remarqués

Activité de l'enseignant (e) : S1, S2, S3 renseigner les élèves de leurs productions et en complimentant une f S1, s'attend à ce qu'elle serve de modèle pour les autres, ne s'adresse qu'aux f en se plaçant de manière à tourner le dos aux garçons.

Réponse élève : S1f refuse de montrer aux autres, S2 G et CE (g) et deux f lèvent le doigt pour servir de modèle aux autres, S3 G tourne le dos à l'enseignante et s'intéresse de nouveau aux remarques quand il entend le prénom de R (f) considérée par l'enseignante comme leader comme lui (et qui se trouve dans le même groupe)

Registre des communications : différencié dans le langage et le temps de parole aux unes et aux autres, S1 à P(f) : « tu tournais super vite, par rapport aux autres, franchement ça faisait très bien, ça rendait bien... c'était vraiment bien fait, c'était très bien ce que tu faisais, tu veux le refaire, pour montrer aux autres » » ? face au refus de l'élève et l'insistance des autres

renchérit : « oh elle l'a fait très très vite, elle l'a fait très très vite ça donnait une impression de rapidité, de vitesse » et : S2 « Gauthier c'était pas mal aussi », S3 « Rania, les entrées ça allait, surtout la première, elle tombe bien, les sauts tombent bien dans la musique »

Conséquences : f ne veut pas montrer aux autres donc certains élèves (2f devant elle) mais aussi G et C-E et aussi un g qu'elle ne voit pas puisque placé derrière elle lèvent le doigt, certains élèves veulent donc être des modèles. L'enseignante insiste et ne laisse aucune chance aux autres en S1, très peu d'informations données à C-E, en S2, les communications sont beaucoup plus riches aux f (tour, vitesse, sauts) le vocabulaire est spécifique.

Episode : 12, espace élargi délimité non cadré pour les danseurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : E 3

Séquences : S1 (L418), S2 (L419-427)

Configuration des élèves dans l'espace : un groupe en attente de commencer sa prestation, (de profil aux spectateurs) un autre groupe de spectateurs (f et g séparés)

Activité de l'enseignant (e) : S1 donner la responsabilité à R (f) de mener le groupe (l'autre leader g est dans le même groupe) « le groupe de Rania, j'attends vos commentaires... », interroge C (f) alors que G (g) lève le doigt et est au premier plan, S2 reprend la réponse de G (g) : « Charles-Eric est collé, où » ? Elle ne tient pas compte de sa proposition mais ajoute : « Rania, t'avais quelque chose à dire aussi » ?

Réponse élève : S1 R (f) crie, G (g) lève le doigt, il est d'abord derrière les f puis se rapproche, passe devant en levant le doigt pour être interrogé, S2 G finit par prendre la parole alors que R (f) le pousse pour qu'il retourne derrière

Registre des communications : mode comparatif, identité sexuée menacée pour les g, on décèle la moquerie derrière le ton employé à l'égard des g, les f sont prises en référence

Conséquences : les élèves incorporent des indices, la parole des f semble plus précieuse que celle des g, en tout cas digne d'intérêt, en S1 la parole de C (f) est préférée à celle de G (g), en S2 c'est la parole de R (f) qui lui est préférée . La danse est un moyen pour l'enseignante de garder un « territoire » spécifiquement féminin (dans les stéréotypes dominants). Parce qu'elle crie la f est interrogée, en levant le doigt le g est ignoré. Les préjugés de g bruyants sont ici mis en question. C'est bien le modèle féminin qui est valorisé, même quand ce modèle n'a pas le comportement « bien élevé » attendu d'une f

Leçon 5

Episode : 13, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : A3

Séquences : S1 (L23-25), S2 (L46), S3 (L31)

Configuration des élèves dans l'espace : toute la classe est en mouvement, les élèves doivent investir l'espace par des verbes d'action donnés par l'enseignante au début de la tâche, ils prennent en main leur déplacement, S1 les g élargissent l'espace, ils sont à la périphérie, S2 M (g) se rapproche d'une f pour exploiter un duo, S3 G (g) vient régulièrement devant l'enseignante pour qu'elle remarque ce qu'il réalise

Activité de l'enseignant (e) : observer les élèves afin de réguler à la fin de leur production

Réponse élève :

Registre des communications : visuel

Conséquences : S2, l'enseignante ne voit pas la mixité s'installer pour certains élèves, S3 ne voit pas G qui aimerait une remarque

Episode : 14, espace « restreint » des f, élargi pour g (arc de cercle)

Catégorie : St 1

Séquences : (L49-52)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (les élèves sont debout), les f sont alignées face à elle, les g forment un arc de cercle autour du groupe sauf M (g) qui est comme les f, face à l'enseignante

Activité de l'enseignant (e) : explicitation de la tâche suivante (descendre au sol en donnant son poids) en ne s'adressant qu'aux élèves qui sont devant elle (les f)

Réponse élève : G (g) sort de l'espace d'explication, les autres écoutent

Registre des communications : verbal et démonstration

Conséquences :

Episode : 15, espace élargi délimité, cadré implicitement par la position de l'enseignante, l'espace est alors investi comme un cadre classique de l'espace de danse, l'enseignante devant, les élèves face à elle

Catégorie : E 5

Séquences : (L83-91)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont sur place, ils doivent descendre au sol en donnant leur poids et en faisant la descente doucement

Activité de l'enseignant (e) : observer et réguler la production des élèves

Réponse élève : les g sont au fond sauf M (g), loin de l'enseignante, les f sont devant, les g chutent alors que l'enseignante a demandé de descendre doucement, leur exclusion les fait rire

Registre des communications : directif observation ciblée (regard au fond) fait sortir les g qui ne respectent pas tout à fait la consigne (geste de la main) : « Mike râté, Mike tu prends la place de Gauthier, Gauthier vient sur le tapis », « évidemment c'est moins 1 quand vous sortez les garçons, Mike ça a l'air de te réjouir... »

Conséquences : les g sont soit au fond, soit en dehors, ils incorporent leur rôle de ne pas savoir, ils restent au fond pour ne pas être vus et l'enseignante ne voit qu'eux lorsqu'il s'agit de ne pas respecter les consignes

Episode : 16, espace élargi délimité, cadré par des lignes espace classique de l'espace de danse

Catégorie : Su 2

Séquences : (L94-97)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves se répartissent par lignes face à l'enseignante, les g au fond sauf M (g), spontanément il se met en première ligne puis recule pour se mettre en seconde ligne avec f du duo de E 13

Activité de l'enseignant (e) : attendre que les élèves soient concentrés pour donner l'évolution des contenus

Réponse élève : M (g) se recule pour reconstruire le duo (binôme mixte)

Registre des communications : directif et remarque sur la discipline

Conséquences :

Episode : 17, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : Su 1

Séquences : (L100-108)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont au sol par deux face à l'enseignante, ils viennent de reprendre la tâche précédente (attirés au sol à deux), les élèves sont en binôme sexué, les g au fond, les f dans tout l'espace. M (g) est l'exception, il est au fond, près des autres g, mais il est de nouveau en duo mixte (avec une autre f que précédemment)

Activité de l'enseignant (e) : donner les consignes pour faire avancer les contenus, ici il s'agit de descendre et de remonter par deux en gérant la communication et l'espace entre les deux danseurs (écoute)

Réponse élève : la mixité ne pose aucun problème à M

Registre des communications : verbal qui donne des repères temporels et d'énergie :

« contrôlez.... » « et on remonte »

Conséquences : la descente et la remontée à deux très lente n'est incorporée que par le duo mixte (lenteur voulue par l'enseignante), les duos masculins descendent et se relèvent très vite, les duos féminins un peu moins vite

Episode : 18, espace élargi délimité

Catégorie : Su 2

Séquences : S1 (L115-116), S2 (L117-120), S3 (L122), S4 (L123), S5 (L124)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 les élèves reprennent la configuration de leur travail précédent pour écouter les consignes, ils sont donc debout face à l'enseignante, par binôme puis pour les séquences suivantes se déplacent pour faire des groupes de trois, ceux qui ne se déplacent pas restent à deux

Activité de l'enseignant (e) : répartir les élèves par trois

Réponse élève : S1 spontanément les élèves se répartissent par sexe sauf M (g) (duo mixte) qui se dirige vers f de E13. Mais sa volonté est contredite par un duo de g qui vient le chercher, S2 il reste deux duos de f et un duo de g, un duo f vient demander une solution à

l'enseignante, S3 un trio féminin propose une solution « ben Madame choisissez » ! », une autre proposition d'un des deux duos féminins « ben on peut mettre un g dans chaque groupe », l'autre duo répond : « ben ils veulent pas » S4 la proposition de l'enseignante est suffisamment ambiguë pour que les élèves n'en veuillent pas, ils comprennent que ce n'est pas réellement ce que désire l'enseignante, S5 C (f) finit par accepter d'intégrer un duo de g

Registre des communications : S1 directif « maintenant on va se mettre par trois, allez ça doit tomber juste ça fait vingt-quatre », S2 étonnement « ça y est c'est fait, comment ça se fait ça » ? Elle laisse les élèves se débrouiller « moi ça m'est égal, débrouillez-vous, vous êtes deux, quatre six, moi je veux trois et trois », S3 attentiste « ben on attend » ne veut pas décider : à la proposition du trio féminin « ben non c'est pas mon problème », S4 devant la durée, finit par proposer une solution : « bon moi j'ai bien une solution mais tout le monde va rouspéter après, vous êtes neuf garçons, dans chaque groupe je veux voir un garçon et deux filles » le ton est celui de l'ironie et le regard et le sourire sont tournés vers les f

Conséquences : en S2 il reste deux duos de f et un de g les élèves sont laissés seuls pour décider, le temps de l'épisode dure 3 minutes avant qu'il soit pris une décision, au début de l'épisode il n'y a pas de consignes de mixité, celles-ci arrivent pour régler les problèmes d'effectif dans les groupes en S4, S5 C (f) finit par rejoindre un duo de g

Le ton passe de directif S1 à l'autonomie des élèves S2, S3, pour régler les problèmes de gestion de la mixité puis à celui de la complicité entre filles S4 par un ton ironique qui induit le refus des élèves, S5 « ah, merci, merci Cindy » l'enseignante est rassurée

Episode : 19, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : St 4

Séquences : (L127-132)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont assis pour regarder la démonstration

Activité de l'enseignant (e) : démontrer avec C(f) l'élève de l'épisode précédent, pour expliquer la tâche suivante (deux aimants aimantent un robot, toutes les parties du corps peuvent être aimantées et les déplacements du robot sont souhaités)

Réponse élève :

Registre des communications : verbal (imagé) et démonstration

Conséquences :

Episode : 20, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : E 5

Séquences : (L146-149)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont répartis par trio, les g sont au fond

Activité de l'enseignant (e) : s'enquiert de la compréhension de la tâche et régule la production des élèves dans les trios, ici un trio féminin

Réponse élève : ils essaient de trouver des moyens d'attirer le robot

Registre des communications : régulation ciblée, elle se dirige vers un trio féminin en passant devant un trio masculin et détourne le regard, ce sont les f qui l'intéressent « Ah pas mal, elle t'a fait un truc comme ça, elle t'a fait un truc arrondi » verbal et gestuel (reprend le mouvement fait par les élèves)

Conséquences : l'arrondi est une gestuelle que cette enseignante met en valeur, il représente d'ailleurs une symbolique de l'univers féminin dans les représentations classiques de la danse (et de la gymnastique prônée par Irène Poppard : mouvement complet arrondi continu réservé aux filles). Les filles comprennent que ce mouvement est valorisé par l'enseignante

Episode : 21, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : St a 3

Séquences : S1 (L150-153), S2 (L160-164)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 trio masculin au fond de l'espace élargi, S2 trio mixte près de la sono, excentré

Activité de l'enseignant (e) : réguler la production des élèves

Réponse élève : S2 un des aimants (g) essaie de prendre la parole

Registre des communications : « ça doit pas lâcher... », « non, Mike si tu lui tires son genou c'est ton genou qui avance,genou, moi c'est mon genou qui avance, d'accord » ?

S1 directif et répétitif pour qu'ils comprennent bien, joint le geste à la parole puis le contact puis le son (zzzzzz), en S2 participant avec C (f) les g sont ignorés : « tu fais quoi Cindy là, tu lui fais la tête », puis en réponse à g : « ben attend c'est son problème à elle », à C : « alors là ça va être dur, genou, allez avance le genou mets lui au sol....ouais, ah pas mal » les compliments ne s'adressent qu'à C, à g : « et le bras a bougé là »

Conséquences : S1 les g ont besoin de beaucoup de consignes ; S2 dans un groupe mixte les régulations ne sont adressées qu'à f alors que il y a un g et une f pour aimer, les rôles concernant la tâche sont pourtant les mêmes mais g va incorporer qu'il doit suivre ce que décide C et C va incorporer qu'elle doit diriger les g

Episode : 22, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : A 1s

Séquences : (L223-225)

Configuration des élèves dans l'espace : ce trio est près de la sono, excentré

Activité de l'enseignant (e) : réguler la production des élèves, ici le groupe mixte

Réponse élève : les élèves jouent bien leur rôle

Registre des communications : plaisanterie : « oh là ça va être dur, il y a des limites hein

Cindy », (Cindy tire la jambe de g vers le haut) ne s'adresse qu'à Cindy, verbal et gestuel (aide Cindy par la démonstration)

Conséquences : comme dans l'épisode précédent Cindy incorpore son rôle de meneuse et g son rôle de figurant

Episode 23 : espace élargi délimité non cadré

Catégorie : E 4

Séquences : (L230-234)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont debout, certains assis pour écouter les consignes dans tout l'espace

Activité de l'enseignant (e) : réguler pour faire avancer les productions des élèves

Réponse élève :

Registre des communications : comparatif par la démonstration :aux f : « je ne suis pas plantée là comme une gourde en faisant autre chose ou en regardant ce qui se passe à côté... » regard et se dirige vers un groupe de g, le discours est adressé en même temps à un groupe de f qui est en face d'elle

Conséquences : l'enseignante signale aux f qu'il ne faut pas se laisser perturber par les g. De nouveau les g sont considérés comme des perturbateurs, les f comme des modèles qui ne doivent pas se laisser distraire

Episode : 24, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : A 1s

Séquences : (L248-249)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe mixte près de la sono, excentré

Activité de l'enseignant (e) : réguler la production des élèves

Réponse élève : les g sont les deux aimants, ils attirent Cindy

Registre des communications : l'enseignante ne s'adresse qu'à C (f) plaisanterie : « ils te font souffrir, c'est bien les garçons » !

Conséquences : les g incorporent le fait qu'ils peuvent amplifier les mouvements demandés à Cindy. A son insu l'enseignante dirige les g vers des rôles masculins traditionnels

Episode 25 : espace élargi délimité non cadré

Catégorie : E 5s

Séquences : (L242-246)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe mixte en début d'espace élargi, excentré

Activité de l'enseignant (e) : réguler la production des élèves, ici l'enseignante a repéré que C (f) était en difficulté, sa première réaction est de s'adresser elle pour lui donner des conseils très directifs. puis la deuxième réaction est de demander aux g de refaire toujours le même module pour ne pas mettre en difficulté Cindy

Réponse élève : les g acquiescent ils resteront sur des modules faciles, pour f il s'agit de rester concentrée

Registre des communications : discours adressé à C (f) du groupe mixte sur un mode comparatif : « Cindy t'es toujours dans le spectacle » à g : « attends pousse deux secondes » « quand eux deux sont en train de faire leur truc t'es pas assise... » et aux g « essayez de refaire toujours le même ; le ton est différent par rapport à E 22 dans lequel le ton est celui de la plaisanterie : « il y a des limites Cindy... » elle ne lui interdit pas, lui donne plutôt des conseils, ici au contraire le ton donné aux g est plutôt de prendre en compte les possibilités de Cindy: « essayez de refaire toujours le même pour pouvoir le refaire le replacer »

Conséquences : il semble intolérable que Cindy soit mise en difficulté alors que cette situation a été encouragée par E 24 par : « c'est bien les garçons ». Elle ralentit l'activité des g en leur demandant de reprendre toujours la même module, pour Cindy il suffit de rester concentrée. Elle empêche ainsi que Cindy soit mise en difficulté. Dans les deux cas l'activité motrice est ralentie par les consignes données, les rôles incorporés sont pour les g de reproduire un module sans chercher la difficulté, pour f de ne pas accepter d'être dans des registres moteurs plus difficiles. Comme dans E 23 les attentes de l'enseignante concernant les f sont de ne pas se laisser distraire par les g. La concentration est une valeur considérée comme un attribut féminin.

Episode : 26, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : A 2

Séquences : (L250-252)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe de g (de E26) au fond de l'espace élargi

Activité de l'enseignant (e) : réguler leur production

Réponse élève : ce groupe s'est finalement mis au travail mais devant l'intervention de l'enseignante, redevient attentiste

Registre des communications : montre un exemple de ce qu'il ne faut pas faire en reprenant ce que faisait les élèves mais ne leur montre pas ce qu'ils ont fait, leur explique seulement « là tu fais le contraire, t'es en train de le pousser moi j'ai demandé, aspirer, ... une autre fois je le ferai, déformer... ». La démonstration avec eux est très énergique en amenant g au sol

Conséquences : est-ce certain qu'ils aient compris ce qu'ils ont à incorporer ?

Episode 27 : espace élargi délimité non cadré

Catégorie : Su 2

Séquences : S1 (L256), S2(L257-258)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 un trio de f est excentré dans l'espace élargi, à l'autre extrémité un trio de g est au fond de l'espace élargi

Activité de l'enseignant (e) : réguler la production des élèves, S1 fait incorporer aux f qu'elles n'ont pas besoin d'elle, S2 essayer de mettre ces élèves en activité

Réponse élève : S1 les filles vont se débrouiller, S2 G (g) refuse de travailler alors que c'est un des leaders sans cesse ignoré. Pour l'enseignante, ce groupe semble ne pas avoir compris les démonstrations de E26

Registre des communications : S1, à un groupe de f auprès de qui elle passe : « ça va vous n'avez pas besoin de moi » ? S2, à un groupe de g : « allez les autres groupes travaillent, il se passe rien chez vous hein », « si il ne travaille pas faites le à deux hein moi ça m'est égal » (celui qui ne travaille pas est G, le leader repéré par l'enseignante et à qui elle ne prête aucune attention)

Conséquences : S1 les f doivent se débrouiller seules, les g peuvent contourner les consignes (à deux plutôt que trois, un est autorisé à ne rien faire), « ça m'est égal » semble indiquer que de toute façon la production des g sera ignorée

Episode : 28, espace élargi délimité non cadré

Catégorie : A 1s

Séquences : (L259-264)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe mixte, près de la sono, excentré

Activité de l'enseignant (e) : réguler leur production

Réponse élève : g amène C (f) en équilibre sur une jambe

Registre des communications : plaisanterie : « c'est vous qui avez fait ça à Cindy » ? (C fait le pont). Réaction à g (qui a amené C en planche) : « ah t'es dur avec elle... » « peut-être, et, peut-être tu pourrais l'aider (prend le bras de g) « ... peut-être tu pourrais lui servir de soutien » (prend le bras de C et lui pose sur J-F (g) ; à Cindy : « tu t'appuies sur Jean-François » à l'autre g qui manipule Cindy : « va doucement, euh, Dylan »

Conséquences : les rôles des g sont de nouveau minorés, ils sont figurants comme en E22, servent de soutiens, de porteurs comme dans une référence classique de danse, Cindy ne doit pas être mise en difficulté donc les g doivent l'aider. Ici C est aidée à « t'es dur avec elle » en s'adressant à g contrairement à E22 « c'est dur, il y a des limites Cindy » mais aucune aide n'est proposée à g en E22, c'est à C que l'enseignante s'adresse sans ménager les garçons. Les rôles sont clairement distribués de manière stéréotypée en référence à un mode classique de danse

Episode 29 : espace élargi délimité non cadré

Catégorie : E 5s

Séquences : (L273-275)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe mixte, près de la sono, excentré

Activité de l'enseignant (e) : réguler la production des élèves

Réponse élève : g explique comment il a fait pour l'amener en trépied, C reprend la démonstration en trépied

Registre des communications : ne valorise pas la proposition des g : « t'a réussi à le mettre comme ça, et après tu vas tirer comme ça et il va tourner comment il fait » ? le ton est celui du doute, à C qui prend la position du trépied : « bon ça va Cindy », de nouveau aux g : et il est au point votre truc » ? Elle inquiète les élèves

Conséquences : il est intolérable que Cindy puisse faire ce que les g réalisent, soit parce que ce sont eux qui ont trouvé soit parce que ce modèle de danse est considéré comme trop masculin et loin des valeurs féminines de la danse qu'elle défend. Cindy n'est pas la référence donc l'enseignante préfère remettre les élèves dans l'inquiétude, il va bientôt être l'heure de montrer aux autres. Par conséquent, revenons à des mouvements plus faciles. Elle limite donc les garçons et reporte tout à des références normées du modèle féminin et du modèle masculin dans des danses de type classique

Episode : 30, espace restreint

Catégorie : E

Séquences : S1 (L286-291), S2 (L292-293)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont assis et écoutent les consignes, ils sont dirigés vers l'espace de représentation, les f sont à sa gauche les g à sa droite

Activité de l'enseignant (e) : S1 précision des consignes avant de regarder les productions, le discours ne s'adresse qu'aux f (regard à gauche), S2 interroge les élèves et désigne une f pour commencer les démonstrations

Réponse élève : S2 à « qui veut démarrer » ? Ce sont d'abord les filles qui sont devant elle qui lèvent la main et qui se lèvent

Registre des communications : S1 explicatif, S2 sollicite les élèves en regardant d'abord du côté des g, leurs doigts se lèvent et sont empêchés par d'autres g

Conséquences : S1 les f ont le regard tourné vers elle, les g sont dans un monde intérieur, S2 les g sont attentistes

Episode : 31, espace élargi pour les danseurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : E

Séquences : S1 (L294-298), S2 (L303-312), S3 (L317-318), S4 (L319)

Configuration des élèves dans l'espace : un trio féminin se lève pour démontrer, les autres élèves sont spectateurs, f et g séparés

Activité de l'enseignant (e) : S1 avant le démarrage du groupe, renseigner les élèves spectateurs sur les notes mises à chaque séance. Discours adressé aux f, S2 demande aux g si les consignes sont respectées, S3 demande aux f si « c'était bien » et leur demande d'attribuer la note, S4 reprend la réponse d'une f qui ne concerne que le fait de parler pendant la prestation (concentration) par contre n'écoute pas G (g) qui lui donne des indications sur la gestuelle et qui pouvait faire avancer véritablement les contenus, aucune attention lui est prêtée

Réponse élève :

Registre des communications : le discours ne s'adresse qu'aux f (regard) : « par exemple je mets une note sur deux si les consignes sont respectées... », S2 après la production du groupe : « est-ce que les consignes sont respectées... » ? Discours adressé aux f, alors que un g lève le doigt pour répondre, G : « non Madame » ne se tourne pas vers lui mais reprend sa réponse et intervient sur ce qu'ont fait les élèves acteurs en les interrogeant, S3 dévolue aux élèves f la responsabilité de la note, S4 ce qui est valorisé n'est pas suffisant pour faire avancer la motricité des élèves

Conséquences : l'avis des g n'a pas d'importance, chacun reste dans son rôle

Episode : 32 espace élargi pour les danseurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : E

Séquences : (L322-326)

Configuration des élèves dans l'espace : f et g sont toujours séparés (spectateurs)

Activité de l'enseignant (e) : désigner les élèves qui vont montrer leur production, ici les g sont choisis par défaut (les f ne voulant pas montrer)

Réponse élève : les g lèvent le doigt

Registre des communications : compréhensif envers les f

Conséquences :

Episode : 33 espace élargi pour les danseurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : E 5s

Séquences : S1 (L359-366), S2 (L327-330)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 un groupe de f vient de se produire et après régulations sur les geste parasites sont autorisées à recommencer : « allez stop vous êtes pas dedans les filles, dernier essai, correct sinon vous allez vous asseoir »

Activité de l'enseignant (e) :

Réponse élève :

Registre des communications : S1 interventions sur des futilités avec les f « Aïsia tu laisses tes cheveux tu enlèves les mains de ta hanche... » au sujet d'un groupe de f qui vient de se produire et après régulations sur les geste parasites sont autorisées à recommencer : « allez stop vous êtes pas dedans les filles, dernier essai, correct sinon vous allez vous asseoir », S2 aux g : « bon on arrête tout de suite, G depuis tout à l'heure il rigole, Mike..., vous êtes pas dans le truc... donc ça c'est pas bon... » leur fait signe de sortir par un geste et un sifflement

Conséquences : injustice des situations, avec les f on peut rire, pas avec les g

Episode : 34 espace élargi pour les danseurs, restreint pour les spectateurs

Catégorie : E 2

Séquences : S1 (L331), S2 (L338-340), S3 (L341-342)

Configuration des élèves dans l'espace :

Activité de l'enseignant (e) : désigner les élèves, ici le groupe mixte

Réponse élève :

Registre des communications : S1 « Cindy et compagnie » Cindy représente le groupe, compagnie signifie les g, S2 demande aux f ce qu'elles en pensent et reprend la parole des f « ça fait comme dans les films » puis minore : « je sais pas si elle l'a fait exprès... mais à un moment avec la musique... ils (les g) ont ouvert les têtes... c'était beau... ! S3 se tourne vers

les g spectateurs : « c'est bien hein » ? Mais à : « ça vaut deux » ? Le regard est tourné vers les f

Conséquences : ici l'impression est que les g ont réussi grâce à Cindy, la responsabilité de la note est attribuée aux filles

Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation

Tableau Entretien d'autoconfrontation Enseignant C

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<p><u>Su1 : contenus</u> : ...ils devaient chercher la position centrale devant tous les deux, c'est des gens qui aiment bien être en représentation...ils se regardent pas...c'est les deux leaders qui s'évitent (3, 50-56), encore Mathias avec Ornella...parce que Ornella c'est une autre intello...un petit peu exclue de la classe parce qu c'est la petite fille gentille, bonne élève...elle est pas menaçante pour Mathias...un petit peu craintif....(17, 343-361)</p> <p><u>Su 2 : gestion des groupes</u> : ouais, c'est les deux caliméros, ouais Julie c'est l'exclue de la classe et Mathias il est un petit peu exclu aussi parce que c'est l'intello, le petit chouchou, le gosse bien élevé...(16, 326-329), ouais carrément...(16, 330-333), ouais parce que les chiants dans cette classe c'est pas forcément, c'est pas les garçons, c'est...qui a un sale caractère...(16, 335-337), ouais c'est l'histoire à trois, ça a duré super longtemps.. ouais ça ça posait problème parce que les garçons sont en nombre pair...donc les trois...les deux..., Perrine c'est la troisième chiante mais une chiante désagréable...parce qu'elle a un caractère fort...parce que Rania et Sandy, c'est des caractères forts mais positifs...forcément le maillon faible c'était Cindy...Sandy très forte...eux c'est des gosses plus malléables...parce que Jean-François il s'en fout...milieu social difficile...il est pas désagréable...et Dylan...tout gentil...donc j'aurai plutôt pensé que ces deux là se seraient séparés...c'est Cindy qui va partir avec les garçons...(18, S1 et S2, 364-404) d'habitude pour aller plus vite je l'aurai fait moi même...l'autre...je pense que j'aurai mis Rania avec les garçons, ouais, pour l'éteindre un petit peu parce que elle la ramène tout le temps...ou alors elle aurait été dominatrice (18, S3, 408-418),...ou je sais plus pourquoi ils sont à deux là (27, 505)</p>
Le style d'action
<p><u>St 1 : transmission des contenus</u> : Mathias c'est sûr...Mathias c'est pas un garçon pour moi, c'est un c'est c'est euh c'est un élève il est pas euh il est pas sexué...(14, 311-314)</p> <p>St 1s :</p> <p><u>St 2 : modes de transmission</u> : donc voilà alors ça c'est typique d'une classe, t'as les filles devant là, les garçons, un peu plus à l'extérieur, lui c'est normal, il est un petit plus à l'extérieur, c'est le petit clown de la classe...c'est le regroupement typique d'une classe...dans n'importe quelle activité...il y a un espace entre les deux...je sais pas, c'est une constatation...c'es très rare qu'on ait le contraire...même dans une activité...sport de combat</p>

dans la même salle...c'est pareil...c'est pas lié à l'activité (1, 3-19), ...c'est vrai que j'ai assez tendance, à appeler par leur nom les garçons, et les filles par leur prénom...comme je sais que je le fais spontanément comme je sais que je le fais, je fais attention, lui, c'est un nom typique...comme je les connais pas encore...Mathias, Cyril...(1, S1, 20-29)

St 2c :

St 2r :

St 2s :

St a : aide à l'incorporation des contenus :

Sta 1 :

Sta 2 :

Sta 3 : très technique exprès...de plus neutre possible...quand t'essaies de pas mettre de l'affectif,...du sentiment...de la morale...recenter sur les consignes matérielles (21, 452-457)...c'est pas sûr...je les ai pas corrigées du point de vue technique...c'était pas une correction...c'était une appréciation c'est gnangnan, on est d'accord (21, S1, 459-468)...ouais, je sais pas pourquoi, je sais pas (21, S2, 470)

St 3 : les regards :

St 4 : démonstrations : là je l'ai fait volontairement avec elle...je voulais pas faire la démonstration avec un des garçons pour pas les mettre mal à l'aise (19, 423-425)...je sais pas...elle elle a pas trop peur d'assumer son personnage, dans cette classe elle n'a pas la parole donc là je l'ai fait volontairement...pour la mettre un petit peu en valeur et pis c'était un petit remerciement d'avoir accepté d'aller avec les garçons (19, 427-432)

LES CROYANCES

Les attitudes

A 1 : rôles distribués :

A 1s : voilà, alors les garçons une musique qui bouge, ça je suis d'accord avec toi, mais c'était volontaire...(9, 162-163) c'est possible, je reconnais...c'est sûr que la musique...en fonction de la population...ce matin c'est le contraire...c'est les filles fofolles foldingues qui ont choisi la musique, cette musique là d'ailleurs, et les garçons Cyril et Mathias...dans une stratégie pour avoir une bonne note...faire ce qu'a dit la maîtresse...une musique lente...les garçons intello de la classe ont pris une musique lente...Ghany, Ch et Mike n'ont pas choisi la musique rapide des filles...entre les deux... (9, 166-189), oui je le regarde pas je parle à Jean-François et je le regarde pas (22, 472) quand je parle à Cindy je la regarde et quand je donne les consignes pour Jean-françois je le regarde pas...dans cette situation là c'est clair...je renforce ce qu'a fait Cindy et je plaisante avec elle...une communication très intime et JF qui fait le même genre de travail je lui dis ce qu'il faut faire...sans le regarder (22, 474-480) ouais

...mais là je suis gentille...avec les garçons je plaisante avec eux (28, 509-510) ...comme elle était en déséquilibre je lui ai dit appuies toi sur JF...ah oui le porteur en classique...c'était pour stabiliser...JF qui est planté là qui faisait rien...si ç'avait été une fille...non ça m'aurait pas dérangé je pense pas...je suis pas sûre...(28, 517-528) ouais c'est vrai...que les deux garçons sont plutôt en situation d'aider Cindy alors que...quand Dylan était au sol on était plutôt en situation de le mettre en difficulté...(28, 533-535)

A 1f :

A2 : définition ou redéfinition de la tâche : ouais et là la façon dont je leur parle, c'est aussi une façon, de parler aux garçons...je le mettais par terre, je ferai pas ça avec une fille...c'était pour plaisanter...il y a un registre différent voilà, j'aurai pas fait une démonstration comme ça avec une, peut-être j'aurai dit arrondi faut aller doucement faut pas que je la casse... (26, 496-504)

A3 : espace occupé : ouais, exact c'est vrai il sont regroupés...les garçons peut-être plus que les filles dans une activité comme danse ils sont plus à rechercher l'assentiment de l'autre...recherchent un spectateur chez l'autre chez un copain...plus tendance que les filles à rechercher le regard de l'autre...non je pense pas que ce soit propre à l'activité, ça doit être leur côté, il leur faut un auditoire...pour se montrer (2, 32-41), ...je pense qu'ils ont pris de l'espace parce que il fallait utiliser les autres je pense (4, S1, 74-76) je me souviens plus avoir eu l'intention de me mettre entre deux groupes, non (4, S1, 80) je pense pas... parce que c'est l'endroit où je mets mes pieds...je pense pas que ce soit, est-ce que j'aurai dit ça ? Ouais...les filles sont plutôt ici...ah ouais c'est curieux...en général les garçons se mettent là-bas dans le coin...parce que il y a le punching-ball...et les filles sont plus par là... et les chochottes...sont souvent à mes pieds...je fais dégager les élèves...parce que je prends du champ...ou alors...pour les avoir en...pour empêcher que les élèves soient dans ce coin là...je ne sais pas mais est-ce que je leur ai dit ça ?...ils étaient trop devant peut-être...maintenant...t'as pas tort parce que si c'étaient des filles...je ne sais pas si je les aurai fait changer...elles sont quand même attentives mais les garçons peut-être...c'est vrai tu me mets le doute...dans mon esprit (4, S2, 84-113), alors regarde, je parle...les filles sont attentives à ce que je dis elle sont vers moi et pis t'as les deux clowns derrière...qui sont pas sous mon regard... (6, 121-124) c'est vrai que Rania, ...elle a un magnétisme...j'étais focalisée sur elle que te dire à propos de Ghany (6, 126-130) ouais c'est vrai...tu me perturbes...beaucoup là...non mais je me rendais pas compte...les filles sont vachement plus dociles donc c'est gratifiant...que de perdre son temps avec l'autre qui fait le clown derrière et qui me crie dans les oreilles (6, 134-141), ouais...c'était un thème un petit peu déplacé (8,152-153), hum quand ils travaillent les garçons...n'importe quelle classe ils sont souvent

là-bas en spectateurs, là-bas quand ils travaillent...je sais pas pourquoi, faudra que je me pose la question parce que quelle que soit la classe cet espace là à ma droite, parce que je me mets là en danse...cet espace là c'est toujours réservé aux filles...là ce sont des gens qui veulent se mettre à l'écart...et les garçons...son toujours loin à gauche là-bas...quand je fais lutte il sont souvent là à ma gauche devant et loin...soit devant ceux qui aiment bien se faire remarquer, soit loin, s'ils ont envie d'être un peu loin du regard du prof...les petites filles gentilles...des enfants adaptées...souvent il y a personne au milieu (13, S1, 268-294) donc là devant t'as les garçons qui font des choses à deux c'est rigolo ça j'avais pas remarqué (13, S2, 295-296). Ah Ghany, il a fait le tour il a tout traversé pour venir se mettre là, devant moi (13, S3, 297-298)...fils unique...d'un niveau intellectuel et socio-machin plus élevé, il y a pas de problème avec la mixité...ils acceptent ils ont constitué des normes (13, S2, 300-307)

A4 : interactions particulières avec certains élèves

A 1s :

A 1f :

A2 : définition ou redéfinition de la tâche :

A3 : espace occupé :

A4 : interactions particulières avec certains élèves :

L' évaluation

E : évaluation : ouais mais lui il fait ça à longueur de cours...c'est aussi un gosse qui a besoin tout le temps de faire l'intéressant (7, 146-149), oui là je recommence, je parle par là tout le temps (aux filles) (30, S1 et S2, 553-554), oui là je demande aux garçons si les consignes sont respectées et je les regarde pas ouais (31, S2), il est content...il a dû se lever quand même et me mettre le doigt dans l'œil quasiment pour...ouais c'est vrai (32, 570-574) mum, je crois pas, avec des troisièmes c'est sûr, avec des 6^e ...il y a un groupe où il y a quatre garçons et deux filles, je pense que c'est ce groupe là qui aura une des meilleures notes...le groupe de Rania...si elles réussissaient à utiliser ce qu'il faut...je pense que ce sera très bien aussi...la moins bonne note...le groupe des petites filles gentilles...et il y a le groupe de trois Ghany, Cher et Mike qui ont fait quelque chose d'assez bien aussi...j'aurais tendance à les surnoter c'est marrant...parce que je dois considérer qu'ils ont moins...d'atouts au départ c'est une discrimination plus positive c'est sûr que Mathias et tout ça ce sera hors classe, il y a pas besoin de les surévaluer...(34, 598-622) c'est le groupe mixte je pense que la meilleure note ce sera la groupe mixte...le groupe de Rania juste un peu derrière je l'aime pas elle m'énerve...le groupe de garçons...je pense que j'aurais tendance à les surnoter...pour les mettre au niveau du groupe de Rania...parce que ce qu'ils font c'est plus pauvre c'est moins riche que le groupe de Rania mais je crois que j'aurais tendance à les surnoter pour les

encourager ces trois là ces trois machos de service (34, 626-635)

E1 :

E2 : ...j'ai complètement oublié...pourquoi j'aurai dit ça (10, 199-201) mais le truc de Charles-Eric je l'avais vu...je pense que je me suis dit...il faisait des choses bien...originales...il y avait rien à lui dire, il y avait pas à le stimuler ou à le remotiver...je parle à Adeline parce que bon...non ben peut-être parce que, c'était un peu coincé (10, 204-212), ouais Cindy et compagnie...c'est le prénom qui me vient, le plus facilement...c'est elle qui tire un peu (34, 1, 582-584) je sais pas...(34, S3,588) ...c'est Cindy qui faisait...c'est elle qui donnait l'impulsion...(34, S2, 592-595)

E3 : ouais...Rania pousse Ghany...c'est l'attitude typique du leader...ça ne m'étonne pas d'elle...elle a de la chance il n'est pas agressif Ghany...ouais ouais j'avais pas remarqué (12, S1, 238-241)... donc ouais peut-être qu'il vit pas bien parce qu'il arrive pas à s'exprimer... (12, S1, 258-260) ...elle a la même attitude avec Katarina...qui est aussi une autre leader de la classe elle a aussi un caractère fort (12, S2, 261-262).

E4 : ...je ne suis pas plantée à comme une gourde en faisant autre chose ou en regardant ce qui se passe à côté (23, L230-234), ...les garçons se cherchent du regard...Ghany et Rania ne se regardent pas...ils sont tous les deux au milieu mais ils ne se regardent pas...il lui tourne le dos carrément...il regarde de l'autre côté ou alors elle fait comme ça sans le regarder (5, 115-119)

E5 : Mike râté, Mike tu prends la place de Gauthier, Gauthier vient sur le tapis...évidemment c'est moins 1 quand vous sortez les garçons (15, L83-91)... les garçons sont au fond ouais...Gauthier je lui avais pas donné de place il est retourné se mettre où il y avait un trou peut-être... (15, 316-320), je suis pas sûre tu m'as surpris elle m'énerve ! (20, 438) ouais c'est ça ouais...très joli poétique.. des trucs ronds comme ça (20, 440-441) je pense pas que je dirai un truc comme ça aux garçons...je pense pas honnêtement...Cyril et Mathias qui font quelque chose...très étiré...en expansion dans l'espace...je leur ai pas dit quelque chose d'arrondi pourtant ça pouvait coller avec la musique...ouais c'est vrai tu m'énerves (20, 443-449)

E5s : encore Ghany...oui il est souvent là lui (11, S1, 214-216) oui c'est vrai je leur tourne le dos (11, S1, 218) ben je m'adresse à elles parce qu'elles sont là (11, S1, 220) oui Gauthier c'était pas mal aussi bon ça va c'est bien ça suffit (11, S2, 224)... c'est vrai que c'est pas le même argument pour Gauthier (11, S2, 231) ouais c'était pas mal aussi c'est vrai oui mais...bon bon bon d'accord je reconnais les pauvres (11, S2, 234-235), ouais elle prend des risques et je lui dis ça va là...mum mum c'est vrai (29, 538-540) je sais pas ...peut-être ouais (29, 542-544) ...ouais c'est possible...parce que j'ai une fille bien gentille et il ne faut pas qu'elle fasse comme les garçons...bien gentille bien sage docile qui va avec les garçons

même si ça la dérange...il faut arrêter de la mettre en difficulté cette enfant il faut la protéger un petit peu (29, 546-551), oui mais c'est normal c'est le groupe suivant (33, 580)

1 Auto- confrontation à la vidéo : Enseignant D

2 Episode 1 :

3 Alors là je les ai interrogés sur euh la pratique qu'ils ont faite lors de la séance précédente là
4 je pose une question à l'ensemble du groupe euh, je fais ça quasiment sur chacune des
5 séances un contrôle éclair, je demande un volontaire une personne interrogée pour qu'il,
6 m'explique, euh la pratique de la séance précédente ils sont notés tant sur l'expression orale
7 que sur le contenu, ici un garçon est interrogé il passe il utilise la démonstration

8 Episode 2 :

9 là je suis en train de les placer, je les place pour l'échauffement je souhaite avoir deux lignes
10 mixtes de façon à ce qu'ils puissent reproduire les formes géogra, euh géométriques
11 pardon au sol, des carrés j'essaie d'alterner, euh dans le placement des élèves un garçon
12 avec une fille, pour équilibrer les deux lignes

13 Episode 3 : aucun commentaire

14 Episode 4 : *tu veux intervenir peut-être ? J'avais envie de te demander, pourquoi insistes-*
15 *tu pour que Vincent soit au milieu, quelle signification ça a pour toi ?*

16 ben je pense que Vincent se, arrivait à faire correctement la, la situation donc j'ai préféré le
17 placer au centre pour qu'il serve un petit peu de modèle plutôt qu'être à l'écart sur les côtés
18 et quand il y a un élève comme ça qui y arrive mieux que les autres je préfère que les
19 autres le voient **bien** plutôt qu'il reste au bout d'une ligne sans que les autres puissent
20 profiter du rythme en fait, qu'il impulse au reste du groupe, c'est pour ça que j'ai
21 demandé qu'il se place au milieu

22 Episode 5 :

23 *je voulais intervenir aussi parce que tu nommes certains élèves, Arthur, Jonathan, et à*
24 *l'autre groupe tu dis ce groupe là, prêts*

25 pour qu'ils puissent regarder et aussi parce que Arthur et Jonathan au point de vue de
26 l'attitude ne sont pas souvent, **prêts** en même temps que les autres, Jonathan là était contre
27 la, la barre était agrippé alors que les autres étaient en position de départ, et Arthur
28 j pense qu'il regardait même pas dans la bonne direction, il était de ce côté de l'image et il

29 faisait pas attention au départ de la situation, donc c'est plus par rapport à leur euh,
30 déconcentration

31 Episode 6 :

32 et je place les élèves qui réussissent, au centre, ben comme j'ai dit tout à l'heure qu'ils
33 servent d'aide, de modèle aux autres

34 S2 et quand tu t'adresses à Perrine, et que tu lui demandes si elle a compris ?

35 c'est, euh, c'est une élève qui, ben je sais pas si tu l'as remarqué qui a une taille différente

36 par rapport aux autres qui peut faire beaucoup d'activités mais qui profite de cette

37 différence pour ne pas, pratiquer, donc euh, il faut que je sois souvent derrière elle pour la

38 mettre dans l'action en fait parce qu'elle a tendance à se réfugier derrière sa petite taille

39 pour ne pas pratiquer il y a beaucoup d'activités qu'elle a le droit de faire et certaines

40 activités qu'elle ne peut pas faire mais là elle était dans une activité qu'elle pouvait

41 pratiquer, donc euh, parfois elle fait, euh, l'élève qui ne comprend pas bien et en fait elle

42 comprend, elle entend très bien elle comprend c'est plus pour la, la secouer et la réveiller

43 Episode 7 : S1, S2 : aucun commentaire

44 Episode 8 :

45 Oui, là je fais, je refais les groupes et avec les absents et les dispensés il y avait un groupe

46 qui était déséquilibré donc j'ai demandé à deux élèves, de passer dans le groupe mais sinon

47 ils sont, identiques d'une séance sur l'autre

48 Oui mais quand tu t'adresses à Jonathan et à Arthur, le choix de ces élèves est-ce un

49 hasard ou peut-être penses-tu favoriser la mixité ?

50 je sais plus mais é é, les groupes sont mixtes à peu près équilibrés, je ne me souviens plus

51 Episode 9 :

52 Janatt a d'énormes problèmes de concentration et de, compréhension

53 Episode 10 :

54 S1 elle bouge pas, Maïté il me semble, là elle suit euh, elle avait l'air d'avoir

55 loupé les deux carrés, la première direction et apparemment il y a Cédric qui s'est

56 rapproché d'elle pour l'entraîner, et elle est repartie dans, dans, dans l'action

57 S2 Oui mais c'est curieux dans cette activité connotée féminine où c'est une fille qui est
58 prise en charge par un garçon
59 et elle le regarde et tout à l'heure euh, lorsque j'ai placé des élèves au centre, c'était à
60 chaque fois des garçons, il y a eu Vincent, il y a eu le petit Sébastien je crois que j'ai placé
61 au centre donc c'était deux garçons qui parvenaient à, à réussir les, les carrés en fait

62 Episode 11 :

63 donc là je fais passer en démonstration des groupes, **seuls**, pour qu'ils puissent montrer au
64 reste de la classe la partie planète terre donc la partie qu'on fait toujours en échauffement,
65 S1 *oui mais je voudrais attirer ton attention sur la manière d'appeler les groupes, si je me*
66 *souviens bien tu dis le groupe d'Elodie*
67 ouais, je dis Elodie oui (sourires) il y a une fille je crois et et trois garçons ou deux filles et
68 quatre garçons, je ne sais pas ce que je dis, peut-être que des prénoms de filles (s'empresse
69 d'appuyer sur la télécommande), donc là le groupe d'Elodie est composé de deux filles
70 trois garçons là j'ai dit les prénoms j'ai commencé par Perrine, Gladys j'ai commencé par
71 un prénom de fille, ben oui j'ai dit un prénom de fille en premier, j'en sais rien je ne me
72 suis jamais posé la question, Elodie c'est, c'est une élève super active et S2 Perrine c'est
73 l'inverse, alors, parfois je nomme quelqu'un de très actif comme si c'était lui qui allait tirer
74 le groupe en fait et parfois je fais l'inverse alors Perrine j'ai fait exprès de l'appeler le
75 groupe Perrine certainement parce que elle est souvent à la traîne et qu'il faut lui donner
76 un, un une responsabilité si on peut appeler euh, ça une responsabilité

77 Episode 12 : aucun commentaire

78 Episode 13 :

79 *Vincent que tu dis aux élèves de mettre derrière, c'est Vincent que tu mettais tout à*
80 *l'heure au milieu ?*

81 non, c'est pas le même

82 *donc ils ne veulent pas travailler avec lui ?*

83 ils ne veulent pas travailler avec lui parce que lui ne veut pas travailler donc euh , à partir
84 du moment où un élève ne veut pas travailler, le groupe reste, a tendance à le mettre à
85 l'écart parce que ils ont, l'impression et ce n'est pas qu'une impression que c'est plutôt un
86 **boulet** à traîner que qu'elqu'un qui va leur apporter quelque chose et comme il mettait pas,

87 sa meilleure volonté pour apprendre au fur et à mesure ce qui se faisait, ils avaient voulu
88 l'exclure du groupe, c'était pas le même Vincent que tout à l'heure

89 Episode 14 :

90 (regarde Vincent de tout à l'heure à gauche), Arthur de tout à l'heure, donc en fait là, les
91 garçons on a, avait l'impression qu'ils arriveraient jamais à faire les mouvements que les
92 filles proposaient et puis, il se trouve qu'après avoir essayé ils se sont rendus compte qu'ils
93 y parvenaient puisqu'ils ont réussi sauf Arthur qui, qui ne voulait pas rentrer dans, dans
94 l'activité

95 *dans les mouvements que les filles proposaient*

96 dans, sur la tâche là, les mouvements qu'elles avaient proposé ?

97 *oui, par exemple tu dis à un moment donné à Jonathan, comme il se dispute avec Arthur*

98 *« mets toi avec les filles mets toi au milieu » à ce moment là le milieu n'est plus*

99 *représentatif du modèle dont tu me parlais tout à l'heure, et j'ai l'impression que*

100 *Jonathan refuse un petit peu l'activité parce qu'il doit faire le mouvement des filles, peut-*
101 *être je me trompe ?*

102 oui parce que, comme Jonathan a un compor, tempérament très fort si ça ne vient pas de
103 lui il a l'impression que c'est pas bon, donc euh là j'ai demandé à ce qui se, à ce qu'il
104 apprenne ce que les filles avaient euh inventé en fait et ça lui déplaît un ptit peu parce
105 que ça venait pas de lui c'était pas lui qui avait créé les mouvements.

106 Et on voyait à la tête de Jonathan qu'il acceptait pas trop, alors que Vincent a suivi tout
107 suite ce que les filles faisaient et dans une autre partie de la chorégraphie a inventé aussi
108 pas mal de choses, Arthur n'est toujours pas entré dans le groupe il est resté sur le côté
109 encore il n'est pas rentré dans le groupe.

110 Donc là je suis de nouveau intervenue pour qu'Arthur euh, rentre dans l'activité

111 S2 il (Jonathan) pense ne pas arriver pas à faire des mouvements **lents** !!! il dit ne savoir
112 faire que des mouvements rapides !!!

113 *peut-être que pour lui lent signifie mouvements de filles ?*

114, oui, certainement et il a pas envie de faire des mouvements de filles (sourire) c'est pour
115 ça que tout à l'heure il a refusé tout à l'heure de faire des mouvements (geste
116 d'ondulation des bras) avec les bras qui étaient relativement lents ?

117 S3 *et dès que tu es partie tu as vu ?*

118 ouais il me refait le même en rapide, oui, et, ça correspond très bien à son tempérament
119 parce que c'est quelqu'un de très (geste précipité), vif, et là ça repart en mouvement
120 saccadé

121 Episode 15 :

122 *tout à l'heure tu disais aux garçons : « vous faites leur truc » (celui des filles), ici dans*

123 *un autre groupe c'est le contraire les filles ne trouvent pas, tu dis aux filles « vous faites*

124 *leur truc » (celui des garçons) et apparemment ça ne semble pas leur convenir non plus*

125 *la chose de, ce qu'on produit les autres, les garçons ou les filles et vice versa*

126 *oui*

127 *en fait, que ce soit garçon ou fille, je veux qu'ils **fassent**, ce qui a été produit de meilleur,*

128 *quelque soit le groupe donc euh, dans le premier groupe qu'on a vu tout à l'heure ben il*

129 *s'avère que c'étaient des filles, et dans le second groupe il s'avère que pour l'instant*

130 *c'étaient les garçons et je, et je souhaite qui fin j'aimerais qu'ils arrivent comme ça à*

131 *repérer dans le groupe, ce qu'il y a de **mieux**, que ça vienne d'un garçon ou que ça vienne*

132 *d'une fille que ce soit un mouvement rapide ou lent puisque de toute façon on passera par*

133 *des mouvements rapides, des mouvements lents des mouvements saccadés donc il y en*

134 *aura pour tou les styles, c'est pas chose facile au début*

135 Episode 16 :

136 *alors commenter par rapport au groupe là, qu'est-ce que j'ai fait é é , apparemment si i i ,*

137 *à cette période de la séance Vincent n'y arrive toujours pas et, si le groupe continue à*

138 *refuser Vincent c'est que je m'y suis mal pris avec ce groupe **là** (rires), y a un problème*

139 *j'ai pas su faire j'ai pas su dire j'ai pas su, les aider, pour que Vincent soit intégré dans le*

140 *groupe, alors qu'est-ce que j'aurai pu faire par rapport à Vincent, pour le motiver ?*

141 *ben moi je me souviens que tu lui as dit de se mettre derrière : « vous le mettez derrière »*

142 *pour qu'il regarde les autres parce que si je le mets devant il va se planquer il va pas*

143 *vouloir faire, et si il est à l'arrière il voit l'ensemble du groupe et il peut, faire pour*

144 *apprendre, c'est pour ça que j'avais dit au départ « vous le mettez derrière » puis petit à*

145 *petit vous l'intégrer vers les premières places, mais apparemment ça n'a pas suffi, je peux*

146 *voir la suite, pour voir ce que je dois travailler (rires) ?*

147 *oui, oui, vas-y !*

148 Episode 17 :

149 *là Jonathan fait le poisson, Jonathan me cherche tout le temps,*

150 *il a envie que tu lui dises quelque chose en fait*

151 *oui, tout le temps, Jonathan adore qu'on s'occupe de lui, euh, parce que son histoire*

152 *familiale fait, que, on doit pas assez le regarder et, et lui montrer qu'il existe donc en fait,*

153 par tous les moyens il, il attire l'attention du professeur, donc là c'était en faisant le ver
154 de terre par terre, à la fin du cycle ça été en obtenant la meilleure note, donc il y a eu une
155 évolution

156 Episode 18 :

157 là ils ont présenté la planète aquatique, c'est une planète avec des mouvements **lents**, là
158 ils ont utilisé la ligne et la colonne et on a vu deux filles à l'avant et deux garçons derrière
159 et par rapport au groupe qui est passé là ça ne m'étonne pas du tout parce que les, la fille
160 qui avait pris la première position, dans le groupe, c'est la fille la plus active la plus
161 sportive, la deuxième, elle a tendance à être dans son tempérament dans son
162 comportement d'élève à être une, suiveuse, et les deux garçons, je crois que c'était le
163 groupe de **Vincent**, il y avait Vincent D qui, était placé complètement derrière, celui qui
164 avait été, refusé tout à l'heure dans le groupe et ensuite, en en, avant dernière position
165 c'était un garçon qui avait un comportement plutôt o o, sportif dynamique mais **pas**, forte
166 personnalité comme celle qui s'est placée devant, en fait ils se sont placés, comme ils
167 sont, en, échelle sociale dans la classe, c'est ça
168 *Ben oui regarde, Vincent qui avait été mis tout à l'heure derrière par le groupe, se*
169 *remet tout de suite à cette place comme si il avait intégré son rôle*
170 ben déjà là il est placé à l'arrière mais il fait des mouvements, alors que tout à l'heure ils
171 l'avaient derrière mais il pratiquait pas, donc c'est un gros point par rapport à tout à
172 l'heure, les filles se sont mis devant à cause de, Gladys qui a tendance à (geste) aspirer le
173 groupe vers le haut, c'est la meneuse du groupe, et ils ont **pas** alterné garçons filles pour
174 l'instant, ils ont mis deux filles deux garçons

175 Episode 19 :

176 donc sur le choix des planètes entre les planètes, lentes, et rapides, on a des planètes qui
177 contentent aussi bien les filles que les garçons, donc alternativement les meneurs du
178 groupe peuvent être soit fille soit garçon et que ce soit pas toujours le même style de
179 rythme d'un bout à l'autre de la chorégraphie qu'ils ont à produire, si, les filles, on l'a vu
180 tout à l'heure partent plutôt vers des mouvements **lents**, sur la planète aquatique ou, euh
181 chewing gum, ça sera elles qui **auraient**, tendance, à tirer le groupe par le haut, les filles,
182 si les garçons, comme Jonathan ont des tempéraments assez euh **vifs** et dynamiques sur
183 les planètes rapides comme l'électrique, ou la bondissante, euh, c'est eux qui vont
184 prendre les initiatives et puis euh, faire part, de leurs idées aux autres

185 *c'est vrai qu'on voit clairement à la vidéo que certaines planètes facilitent, plus que*

186 *d'autres, la rencontre entre garçons et filles*

187 *les planètes lentes, peut-être*

188 *je crois que c'est celle où ils sont comme ça, serrés les uns contre les autres*

189 *quand ils tournent, c'est la planète chewing gum ils tournent beaucoup*

190 *regarde électrique, ils sont séparés*

191 *électrique, c'est saccadé*

191 Episode 20 :

192 S1 toujours Jonathan,

193 S2 « *filles garçons ben moi je change de groupe alors* »

194 *et comme tous les groupes sont mixtes, même s'il change de groupe il va se retrouver*

195 *avec un autre groupe filles-garçons, mais, euh il a du **mal** à accepter euh, (appuie sur la*

196 *télécommande)*

197 Episode 21 :

198 *ici tu as dit aux élèves de se mettre par deux*

199 *et les filles sont ensemble et les garçons ensemble*

200 Episode 22 : pas de commentaire

201 Episode 23 :

202 S1 *là ça m'intéressait parce que justement*

203 *les garçons ont été les premiers à, à commencer à inventer quelque chose sur cette planète*

204 *là enfin dans ce groupe là mais j'ai, Jonathan euh, on a eu l'impression tiens je l'ai mis*

205 *avec les filles comme si, comme si il allait euh se disputer, avec les garçons qu'il allait se*

206 *quelque chose et imposer son point de vue*

207 *penses-tu que par le discours employé les filles et les garçons n'ont pas tendance à se*

208 *séparer encore plus, les filles, les garçons sont deux groupes distincts*

209 *peut-être, j'utilise beaucoup ça ? Je vais écouter, donc là ils sont en train de créer en fait,*

210 *avec quelqu'un du même sexe qu'eux et ensuite ils l'apprennent aux autres, ils mettent*

211 *bout à bout comme ça, S2 c'est vrai que j'ai rien dit pour les obliger à, à créer avec*

212 *quelqu'un, du sexe opposé, S3 là ils ont passé, une fille avec un garçon, deux garçons*

213 *ensemble, S4, S5 et là je redis les filles, les garçons, en fait ce que je veux c'est que, à*

214 l'intérieur des groupes, ils arrivent à parler avec des élèves du sexe opposé donc **si**,
215 dans un premier temps, ils créent quelque chose avec quelqu'un du même sexe mais
216 qu'ils arrivent à l'apprendre à, aux garçons si ce sont des filles, aux filles si ce sont des
217 garçons, euh, j'estime qu'il y a eu quand même un échange, entre les deux, parties entre
218 guillemets, mais je n'ai rien fait, pour que cet échange soit fait dès le départ en fait, enfin
219 dès le départ, qu'ils, créent, directement avec quelqu'un du, sexe opposé
220 *tu m'as dit à l'entretien que la mixité ne posait pas de problème, qu'ils en avaient*
221 *l'habitude dans toutes les activités et en fait quand on regarde de plus près, même si les*
222 *groupes sont mixtes, les filles et les garçons sont séparés dans le groupe*
223 ouais, ouais (appuie sur la télécommande)

224 Episode 24 : aucun commentaire

225 Episode 25 :

226 *Ce sont toujours les garçons qui lèvent le doigt*
227 ouais, ouais les garçons, donc c'est que finalement c'est **eux** qui ont moins peur de passer
228 devant le public, par rapport aux filles, oui au moment du passage, S2 et là ce sont deux
229 garçons qui se sont levés et les filles n'ont pas voulu passer, S3 le groupe d'Elodie,
230 j'utilise encore ce, prénom, et Jonathan se lève pas

231 Episode 26 : aucun commentaire

232 Episode 27 :

233 *tu as vu les garçons qui essaient de capter l'attention*
234 quand ils se placent devant moi j'ai souvent des garçons, à mes pieds, juste devant là
235 (geste) dans l'espace proche,
236 *tu en es consciente alors*
237 oui et c'est toujours comme ça avec la classe, oui
238 *c'est comme ça avec toutes les classes ?*
239 non non non avec cette classe là (montre la vidéo), avec cette classe de 6^e c'est vrai que
240 quand je les appelle et qu'ils se placent devant moi, (geste), bien souvent j'ai trois ou
241 quatre garçons qui sont pas loin (geste vers la vidéo puis devant elle)
242 *quelle que soit l'activité ?*

243 non quelle que soit l'activité parce que ce matin quand j'ai fait l'appel ils étaient aussi
244 près de moi

245 *j'ai l'impression que quand tu donnes des consignes tu regardes au fond là où sont la*
246 *majorité des filles et que du coup les garçons se placent devant et essaient de capter*
247 *l'attention par tous les moyens*

248 mum mm, regardez- moi madame, et au fond je ne sais pas qui j'ai regardé, celui qui était
249 en train de bouger ou d'être couché ou celle

250 Episode 28 :

251 donc là on les je les replace au niveau des colonnes pour euh, revisualiser les groupes

252 *oui mais là ils veulent changer de groupe*

253 il y en a un ou deux qui essaie de changer

254 *ils veulent changer de groupe pour quelles raisons tu crois ?*

255 parce que peut-être il y a des absents aussi je ne sais pas,

256 *parce que il y en a beaucoup qui essaient de changer et tu as vu dès le début de la séance*

257 je crois qu'il y avait pas mal d'absents, par rapport à la séance dernière

258 Episode 29 : S1 : sans commentaire

259 S2 bon là c'était révision donc euh, spontanément ils échangent plus facilement avec

260 quelqu'un du même sexe et lorsqu'ils ont trouvé quelque chose de valable ils en font part

261 au reste du groupe, donc c'est séparé, parallèle (geste avec les mains) et puis tout d'un

262 coup ça se croise

263 Episode 30 :

264 c'est un garçon qui a levé le doigt, qui parle

265 *même Cindy*

266 même Cindy parce que c'est une élève très calme

267 Episode 31 :

268 là je voulais qu'ils fassent des **tours**, Elodie avait réussi, Vincent D avait réussi alors que

269 d'habitude c'est lui qui, a tendance à s'arrêter et en fait les trois garçons qui étaient là

270 avaient réussi leurs tours (geste pour tour)

271 S2 *j'aimerais que l'on revienne si tu veux bien sur ce que tu as dit à ce moment là*
272 : *« bien pour Elodie, bien pour Vincent, bien pour les trois garçons en fait »*
273 *parce que e e, j'avais dit bien à Vincent et à côté y en avait d'autres et en fait il y avait*
274 *pas que lui il y avait tous les trois, c'est pour ça*
275 *parce que j'aurais voulu approfondir ce que tu penses de cette activité, est-elle plus*
276 *facilement abordable pour les filles que pour les garçons ?*
277 *en fait tu veux savoir si derrière : « bien aux garçons » je suis particulièrement étonnée de*
278 *ce qu'ils sont capables de faire ?*
279 *en quelque sorte*
280 *mum, c'est surtout parce que dans ce groupe là j'ai un garçon voir un et demi on va dire*
281 *qui ont tendance à ne pas pratiquer donc à partir du moment où il m'avait fait son tour*
282 *correctement dans un mouvement lent j'ai trouvé que c'était bien et finalement il y avait*
283 *les trois, après, est-ce que je considère que la danse est davantage une affaire de filles ?*
284 *concept là, et mes collègues qui pensent ça ne font toujours pas de danse avec des classes*
285 *mixtes*
286 *oui mais parfois on réalise des choses dont on a pas conscience*
287 *oui mais alors c'est difficilement verbalisable, donc euh je ne sais pas (télécommande)*

288 Episode 32 :

289 *donc là, ils vont se mettre spontanément entre personnes du même sexe, c'est déjà fait ici,*
290 *normalement elles doivent que, se déplacer elles sont déjà en train de préparer (geste*
291 *circulaire)*
292 S2 *regarde là, il y a vraiment rencontre avec l'autre, il est obligé puisque dans le*
293 *groupe il y a trois filles et un garçon donc forcément*
294 *ouais*
295 S3, S4 *pour l'instant Jonathan refuse toujours le contact avec les filles*
296 *tout seul là-bas (Jonathan) et ici il y a deux garçons avec une fille, un garçon une fille,*
297 *deux filles ensemble*

298 Episode 33 : S1 : pas de commentaire

299 S2 *donc là ce sont les deux garçons qui étaient venus me présenter leur partenaire*
300 *oui ils tournent en dérision ce que tu as dit et refuse de se mettre en contact avec*
301 *quelqu'un du sexe opposé*
302 *ouais, je m'en souviens*

303 Episode 34 :

304 S1 *regarde là j'ai l'impression que tu ne parles qu'aux filles*

305 oui j'ai pas regardé les garçons

306 *oui mais tu as vu ce qui se passe*

307 ouais j'ai pas regardé les garçons (étonnée)

308 S2 *tu le regardes pas et il s'en va, c'est peut-être un hasard parce que la séquence*

309 *suivante*

310 je recommence ?

311 *c'est différent*

312 et je me suis plus tournée vers la droite,

313 *oui en fait dès le départ tu es centrée sur le chewing gum et tes consignes ne s'adressent*

314 *plus alors qu'aux garçons, j'ai l'impression que c'est toujours un choix*

315 ou c'est que aux garçons ou c'est que aux filles ?

316 *peut-être*

317 est-ce que c'est parce qu'ils se placent aussi euh, séparément à droite et à gauche, est-ce

318 que tout à l'heure je me suis tournée plus vers la droite c'étaient deux filles mais dans les

319 deux filles il y en a une qui, qui a beaucoup de mal à, c'est Janatt, qui a beaucoup de mal

320 à comprendre qui a beaucoup de difficultés de compréhension et j'essaie à chaque fois de,

321 de aussi capter son attention en même temps à côté d'elle il y avait une meneuse donc est-

322 ce que je m'adressais pas aussi à la meneuse en regardant plus, celle qui a des difficultés

323 et la meneuse que le reste du groupe, où il y avait un garçon et une autre fille, euh là je

324 me suis tournée, plutôt vers les garçons par rapport à la fille (dubitative)

325 *au départ il y avait l'histoire du chewing gum*

326 oui il y avait l'histoire du chewing gum et mon attention est captée sur, cet élève là, mais

327 j'aurais très bien pu après partir vers les autres, j'en sais rien, euh, pourquoi j'ai tourné la

328 tête à gauche avec le deuxième groupe qu'à droite ? j pense que la fille qui était à droite

329 c'est plutôt une suiveuse, donc je me suis plus adressée vers, **là**, vers les deux meneurs,

330 que vers celle qui, qui a tendance à, à, c'est une élève très très sérieuse mais qui ne prend

331 pas d'initiatives en fait (télécommande)

332 Episode 35 :

333 *tu vois là, tu dis aux garçons du groupe que « c'est chouette ce que vous faites » (en fait*

334 *cela concerne tout le groupe mais dit en direction des garçons) et c'est à partir de ce*

335 *moment là que Jonathan acceptera de rentrer en contact avec les filles, mais je ne suis*
336 *pas certaine que tu reprennes ces valorisations lors du passage devant les autres*
337 *pour la bulle ?*
338 *oui*
339 *quand ils passent devant un, public ?*
340 *oui*
341 *je suis pas revenue sur la bulle ?*
342 *non je ne pense pas, tu vois Jonathan là, il rentre en contact avec tous les membres*
343 *du groupe*
344 *c'est peut-être à partir du moment où euh, je l'ai encouragé où je lui ai donné un feedback*
344 *positif euh ça a été le petit déclic j'en sais rien mais, pour revenir au public, je crois que*
345 *j'ai fait une allusion sur la fameuse bulle en disant qu'ils avaient trouver une bonne idée*
346 *devant le reste du groupe, mais é é ceci dit j'ai pu aussi oublier hein, il suffit qu'à ce*
347 *moment là il y ait autre chose*

348 *Episode 36 :*

349 *le groupe d'Elodie, c'est toujours elle, c'est ma meneuse, S2 là j'en parle (la bulle) mais*
350 *j'ai pas dit si c'était bien ou pas*
351 *oui mais du coup il y a Jonathan qui s'en va au fond de la salle tu vois ?*
352 *je l'ai rarement vu devant moi de toute façon Jonathan hein*
353 *oui mais au moment où tu donnes le résultat, quand tu es allée les voir dans leur*
354 *groupe pendant les recherches, tu leur as dit que c'était très bien et quand ce même*
355 *groupe passe devant toute la classe,*
356 *je, ne leur redis pas en fait*
357 *et Jonathan s'en va*
358 *(pas de commentaires appuie sur la télécommande)*
359 *S3 regarde maintenant la disposition des élèves dans ce groupe là*
360 *oui, aquatique les garçons et les filles sont séparés, maintenant sur la planète électrique*
361 *les filles et les garçons se séparent et s'éloignent, là ils reviennent chacun de leur côté*
362 *et quand on a chewing gum, ils se rencontrent sans problème je ne sais pas pourquoi*
363 *ben aquatique il y avait quand même un garçon entre les deux filles, si un garçon deux*
364 *filles quand ils étaient au sol et deux garçons sur les côtés donc en fait ça faisait un*
365 *garçon une fille un garçon une fille*
366 *c'est fini mais tu peux encore commenter si tu veux*

367 quand je vois les images je me rends compte que, c'est, ben c'est pas complètement mixte
368 tout le temps mais est-ce que ça peut être complètement mixte tout le temps aussi ? est-ce
369 qu'il faut toujours qu'il y ait un garçon et une fille dans la relation, ou est-ce que, à un
370 moment donné il faut pas laisser, euh, se construire filles-filles, garçons-garçons et après,
371 assembler tout ça ? j' pense que la richesse d'une chorégraphie, elle va se faire avec ce
372 que les uns et les autres vont apporter c'est sûr que les filles et les garçons ont des styles
373 différents ils vont faire des apports différents, et ça sera tout ça additionner (geste) qui,
374 fera que, une chorégraphie sera, riche ou pas, après est-ce que je m'adresse qu'aux
375 garçons ou qu'aux filles ? ça je sais pas, j'ai pas l'impression de faire ou que l'un ou que
376 l'autre ou alors c'est alterné, euh est-ce que je fais du, mixte tout le temps ? ben non, on
377 l'a vu, euh est-ce qu'il faut faire du mixte tout le temps avec **toujours** un garçon avec une
378 fille, je pense pas,

379 *oui mais il y a peut-être des communications ou des situations qui facilitent cette*
380 *rencontre*

381 Ah dans le choix des planètes ?

382 *Par exemple*

383 ben oui la planète chewing gum parce que c'est quelque chose de **lent** (geste) où ils
384 doivent se rapprocher, de collant aussi donc spontanément ils vont plus se mettre, je leur
385 avais expliqué ça collait soit au sol (geste) soit, et ils vont plus se rapprocher avec
386 certaines qu'avec d'autres, la planète aquatique avec leurs mouvements **lents** on a vu que
387 c'étaient plus les filles qui créaient, sur cette planète là les garçons qui apprenaient la
388 création des filles, électrique c'était l'inverse, pas, moins de mélanges (geste) parce que
389 les garçons sont, **tellement** satisfaits de leur, production, saccadé et qui bouge (geste) que
390 en fait ils veulent garder ces, contacts un peu violents (geste), en général la planète
391 électrique, (geste) ils sautent ils se tamponnent ils redescendent ils chutent, il y a
392 beaucoup de choses, un peu plus violentes (geste) donc ils aiment bien rester (geste les
393 mains se rapprochent) garçons-garçons à ce moment là, la planète chewing gum, ouais
394 comme c'est quelque chose qui, les relie qui les lie qui, **colle**, ils ont tendance à plus se
395 rapprocher, ce qui fait qu'au final, en étant passés sur toutes les planètes, ben ils ont un
396 petit peu vécu toutes les situations, sans dire, euh, je vais faire un garçon avec une fille sur
397 tout le long des planètes, non je vois pas l'intérêt, de séparer ou de, c'est pour ça, euh, si
398 tu me dis que c'est pas mixte, je dis non c'est quand même mixte il y a quand même des
399 échanges même si à un moment donné, spon, spontanément, comme tout le monde ils
400 vont se tourner plus facilement vers quelqu'un du même sexe pour communiquer, et une

401 fois qu'ils auront trouver cette force là ils vont en faire **part**, au reste, et ça va se
402 construire (geste d'empiler) comme ça par strates, en fait
403 *oui mais c'est pas simple ! Si rien n'est mis en place tu sais bien que ça ne se fait pas*
404 et est-ce que ils l'ont fait ou pas ? (montre la vidéo), c'est ça, la question
405 *on commence à voir, avec la planète chewing gum, justement*
406 les prémisses, (déçue) sachant que là c'était quoi la 4^{ème} séance, la 5^{ème} il y en avait deux
407 ou trois derrière
408 *la cinquième*
409 4^{ème}, 5^{ème} donc c'était milieu de cycle, en fait, il m'en restait, oui mais c'est un cycle qui a
410 été perturbé mais sinon en général sur un cycle normal c'est à peu près la moitié du cycle,
411 donc après il y a quand même pas mal de choses, qui changent derrière, alors je sais pas
412 si la mixité c'est toujours euh un garçon avec une fille, non j'y suis pas, si la mixité c'est
413 ce que les uns peuvent apporter aux autres (regarde la vidéo) oui je pense commencer à y
414 arriver, pis voilà
415 *justement je cherche sur la coéducation. Comment faire que tous les élèves se*
416 *rencontrent par des gestuelles différentes pour éviter qu'il y ait*
417 *d'un côté les garçons de l'autre les filles même dans un groupe mixte, sans se rencontrer*
418 *finalement*
419 mum
420 *et là avec la planète chewing gum, là on le voit on voit des choses qui apparaissent*
421 mum
422 *et par les communications, le groupe Elodie par exemple, ou les autres, le groupe*
423 *était appelé par un prénom de fille à chaque fois, n'a-t-on pas par là conforter les*
424 *représentations habituellement rencontrées dans cette activité, à savoir que ce n'est pas*
425 *une activité pour les garçons. Ce qui explique qu'ils restent plus facilement entre eux et*
426 *se construisent une motricité de garçon et en restent là*
427 je ne sais pas si je donne toujours les prénoms de filles, tu l'as vu tout le temps ?
428 *oui ça se répète quatre fois dans une séance*
429 donc j'appelle par les filles
430 *je ne sais pas peut-être tu préfères un type de danse, ou penses-tu inconsciemment que*
431 *c'est plus une activité de filles?*
432 je ne sais pas, c'est toi qui va le voir, (rires) tu me diras quand t'auras trouvé,
433 certainement hein de toute façon, je ne suis pas différente des autres, c'est vrai qu'Elodie,
434 c'est aussi une meneuse c'est une fille que je connais à l'extérieur avec la gymnastique et
435 je sais qu'elle **tire** (geste) les élèves vers le haut, mais si effectivement j'ai utilisé que

436 des prénoms de filles pour appeler chacun des groupes, **oui**, il doit y avoir des, choses
437 inconscientes qui disent que euh, ce sont les filles qui vont vous tirer et, et par contre à la
438 fin, à la fin du cycle, c'est le fameux groupe de Jonathan qui a eu la meilleure note, et ce
439 jour là les deux filles étaient dispensées donc en fait il n'y avait même plus de filles euh
440 le jour de l'évaluation
441 *elles étaient dispensées parce qu'elles avaient peur de passer devant les autres ?*
442 non c'est parce qu'elles étaient blessées c'est deux, c'est deux sportives elles sont pas
443 passer devant les autres
444 *mais tu as vu le comportement de Jonathan changer au fur et à mesure, au début il est*
445 *seul, ensuite il rentre en contact avec les garçons*
446 et puis après accepte le groupe
447 *et je me demande si le changement vient pas du fait que tu lui dis*
448 aux deux garçons, au niveau de la bulle, ouais
449 *tu dis : « c'est vachement bien ce que vous avez fait » et quand ils se produisent devant le*
450 *groupe classe*
451 je l'ai pas redis, euh de la même façon
452 *et est-ce que ça a un rapport ? On le voit s'éloigner*
453 mum, c'est quelqu'un qui a besoin de beaucoup euh, d'attention, et d'attention positive, il
454 faut lui dire que ça va **bien**, que c'est **bien**, qu'on s'occupe de lui, mais é, c'en est un qui
455 nécessite euh, donc **oui**, peut-être qu'il peut se **braquer** si jamais je suis pas assez en train
456 de, de lui donner des, les fameux feed-back positifs et de le dire à sa façon vous me
457 regardez pas vous m'avez pas vu
458 *et surtout en danse*
459 mum, il faut paraître, il faut être
460 *bon on va s'arrêter là, je te remercie C pour ta collaboration.*

Grille de lecture des épisodes : Enseignant D

Leçon 4

Episode : 1, espace restreint

Catégorie : St 2

Séquences : (L19-41)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), g devant en majorité, certains sont hors de son champ de vision, f au fond sur son axe de vision

Activité de l'enseignant (e) : sollicite les élèves (regard de l'enseignante au fond, là où sont placées les f) pour rappeler ce qui a été fait à la séance précédente

Réponse élève : un g répond (il est placé devant l'enseignante), il veut démontrer

Registre des communications : participant sous forme interrogative et modèle de l'élève comme moyen de rappeler aux autres

Conséquences : les g prennent l'habitude de répondre avant les f

Episode : 2, espace élargi non délimité, cadré par les lignes

Catégorie : Su 2

Séquences : (L59-60)

Configuration des élèves dans l'espace : lignes (les élèves sont placés de manière perpendiculaire à l'enseignante)

Activité de l'enseignant (e) : organise l'espace d'évolution mais aussi la répartition des f et g sur les lignes, mise en activité les élèves, impose A (g) à côté d'une f

Réponse élève :

Registre des communications : directif

Conséquences : incorporation des rôles et des placements des élèves (élèves modèles et des élèves qui ont besoin de modèles)

Episode : 3, espace élargi non délimité, cadré par les lignes

Catégorie : E 5

Séquences : (L85-90)

Configuration des élèves dans l'espace : lignes

Activité de l'enseignant (e) : donne des indications aux élèves qu'elle a repéré au sujet de leur vitesse d'exécution (deux garçons sont allés trop vite)

Réponse élève : un des garçons démontre ce qu'il a fait pour être regardé de tous

Registre des communications : informationnel

Conséquences : le repère de l'enseignante est la correspondance avec la musique, alors que la motivation de ces garçons sont de produire eux-mêmes leur rythme, inadéquation entre le rythme externe de l'enseignante et le rythme interne de ces élèves

Episode : 4, espace élargi non délimité cadré par les lignes

Catégorie : Su 2

Séquences : (L91-93)

Configuration des élèves dans l'espace : lignes

Activité de l'enseignant (e) : gère la mixité dans l'espace, recherche d'équilibre f-g

Réponse élève : un garçon prend l'initiative de changer de place, un autre est changé de place par les f

Registre des communications : directif et approbation

Conséquences : l'initiative d'un g n'est pas repéré par l'enseignante, ce qui est repéré c'est l'action des f pour changer un autre g : « voilà vous mettez Vincent au milieu »

Episode : 5, espace élargi non délimité, cadré par les lignes

Catégorie : St 2

Séquences : (L116-118)

Configuration des élèves dans l'espace : lignes

Activité de l'enseignant (e) : mise en activité des élèves, différencie certains élèves par rapport au groupe (nomme deux garçons) « Arthur prêt, Jonathan prêt » ? (attend la réponse) et : « ce groupe » sans attendre la réponse

Réponse élève : les deux garçons : « oui madame », le groupe ne répond pas

Registre des communications : différenciation du discours, les deux g particuliers du point de vue de l'enseignante sont remarqués du reste du groupe, perçus par rapport à leur temps de préparation, les communications faite « au groupe » signifie la majorité des élèves perçue comme étant prête à démarrer

Conséquences : rôles individualisés pour certains élèves, incorporés par les élèves, pour la plupart les élèves sont un groupe indifférencié

Episode : 6, espace élargi non délimité, cadré par les lignes

Catégorie : E 5s

Séquences : 1 (L123-124) et 2 (L126)

Configuration des élèves dans l'espace : lignes

Activité de l'enseignant (e) : répartit les élèves sur les lignes (les modèles et les autres) en régulant par rapport à leurs productions, S1 différencie un g au reste du groupe dans le cadre d'une évaluation positive, S2 : redonne les consignes au sujet des directions et différencie une f au reste du groupe dans le cadre d'une évaluation négative

Réponse élève : la première réaction de g est de demander pourquoi il doit aller au milieu, il ne semble pas avoir envie de servir de modèle

Registre des communications : S1 évaluation positive, exemplarité d'un garçon, comparatif : « lui il se trompe pas, tu devrais aller au milieu » directif mixte (« tu devrais » est accompagné d'un geste de la main indiquant l'endroit où aller) valorisation d'un g, S2 : s'assure de la compréhension d'une f en redonnant les consignes, rôle minoré d'une f, informationnel

Conséquences : S1 modèle de l'élève g, S2 inscrit une étiquette sur cette élève, induit des rôles qui vont être de plus en plus incorporés par les élèves

Episode : 7, espace élargi non délimité, cadré par les lignes

Catégorie : E 5

Séquences : 1 (L128-130) et 2 (L133)

Configuration des élèves dans l'espace : lignes, les élèves attendent les remarques, ils ne sont pas en mouvement

Activité de l'enseignant (e) : informe les élèves de leurs productions (par rapport aux directions imposées), S1 différencie un g au reste du groupe par une évaluation positive, S2 pas de réponse

Réponse élève : S2, J (g) attend une évaluation ainsi que d'autres garçons qui lèvent le doigt

Registre des communications : participant : « qui ne s'est pas trompé » ? Elle s'étonne E : « il n'y en a qu'un qui ne s'est pas trompé » ? Recherche de modèle S1, mise en difficulté des autres élèves, pas de réponse en S2

Conséquences : les élèves qui ne veulent pas faire partie du groupe qui n'a pas compris lèvent le doigt (ce ne sont que des garçons), les autres intègrent le fait qu'ils n'ont pas compris, risque de désintérêt et d'incorporation des rôles

Episode : 8, espace restreint

Catégorie : Su 2

Séquences : (L136-145)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) g devant dans son champ de vision, f à la périphérie

Activité de l'enseignant (e) : refait les groupes mixtes, s'adresse en particulier à A et J (deux g)

Réponse élève : plainte de J (garçon) : « oh non »

Registre des communications : organisationnel, directif

Conséquences : la mixité n'est pas souhaitée par ces g qui s'étaient regroupés avec d'autres g

Episode : 9, espace restreint

Catégorie : St 2

Séquences : (L159)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), les élèves sont de plus en plus espacés, les f sont dans son champ de vision mais très éloignées, les g sont devant elle ou hors de son champ de vision

Activité de l'enseignant (e) : cherche à s'assurer de la compréhension (regard dirigé vers le fond où sont en majorité les filles) minore la compréhension de l'élève f : « t'as compris Janatt » ?

Réponse élève : « oui »

Registre des communications : informationnel et interrogatif

Conséquences : renforce les rôles incorporés par les élèves

Episode : 10, espace élargi non délimité, cadré par les lignes

Catégorie : St 1

Séquences : S1 (L161) et S2 (L162)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 une élève en retrait qui cherche à comprendre la tâche, S2 modèle g qu'elle décide de suivre

Activité de l'enseignant (e) : contrôle l'organisation de l'espace par rapport aux lignes et dirige les élèves par des repères auditifs (comptes), son activité est interrompue par les problèmes fonctionnels (choix de CD) que les élèves assis autour d'elle, dont J (g), aident à résoudre

Réponse élève : S1 travail cessé, cherche à comprendre ce qu'il faut faire, S2 cherche un modèle et se met à suivre ce modèle (g) qui lui donne des instructions

Registre des communications : joue sur deux modes de communication, directif à l'ensemble du groupe classe en mouvement : instructions par rapport aux comptes à l'ensemble de la classe, et échange avec les élèves assis à côté d'elle (qui ne travaillent pas dont J), elle n'a pas remarqué l'élève en difficulté

Conséquences : S1, l'élève ne participe pas, S2, décide de suivre un modèle g, les élèves assis à côté d'elle ont profité des problèmes fonctionnels qui mobilisent l'attention de l'enseignante pour créer un climat propice à l'échange et éviter ainsi le travail demandé

Episode : 11, espace restreint (élèves spectateurs), élargi pour les danseurs

Catégorie : E 2

Séquences : 1 (L164-166) et 2 (L174)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves reproduisent leur espace restreint de recherche, leur lieu de recherche et leurs directions, ils ne tiennent pas compte de l'espace des spectateurs

Activité de l'enseignant (e) : évalue les productions des élèves S1, S2 comme les élèves repérés comme modèle, choix d'un modèle féminin dans l'ordre des élèves nommés

Réponse élèves :

Registre des communications : directif, les commentaires stipulent uniquement si le travail est fait ou non, ne donne aucune indication sur les productions réelles des élèves

Conséquences : les élèves intègrent que le premier groupe est le meilleur, même sans communication explicite de l'enseignante

Episode : 12, espace élargi, non délimité

Catégorie : A 3

Séquences : (L230-232)

Configuration des élèves dans l'espace : chaque groupe a investi un espace de recherche

Activité de l'enseignant (e) : régule la production des élèves dans les groupes, ici sépare les g des f par les communications dans un groupe mixte, se place en retrait du groupe

Réponse élèves : au départ, les deux filles sont au centre, les deux garçons à l'extérieur (donc en construction de coéducation) mais les réponses motrices reconstruisent la séparation sexuée

Registre des communications : à la fois ton de conseil et peu informationnel, pas d'explications donnés aux élèves, l'enseignante cible son intervention sur ce que font les g et le conseil est adressé aux f ; l'intervention sépare d'emblée les f et les g parce que l'enseignante entérine, par les conseils donnés, le choix des élèves séparés dans leur registre moteur : « il faut inventer un mouvement pendant que eux deux sont comme ça », alors que la disposition spatiale des élèves dans le groupe pouvait engendrer un travail coéducatif

Conséquences : les élèves vont intégrer des rôles différents f-g alors que leur placement dans l'espace les uns vis à vis des autres lors des explications laissaient entrevoir des possibilités de coéducation

Episode : 13, espace élargi non délimité

Catégorie : Su 2, ICD (-)

Séquences : (L233-235)

Configuration des élèves dans l'espace : chaque groupe a investi un espace de recherche

Activité de l'enseignant (e) : régule la gestion des conflits, ici il s'agit de répondre à la demande de g qui vient se plaindre d'un autre g du groupe. Les communications de l'enseignante renforce (ICD -) : « vous le mettez derrière » ou ignore le problème : « j'ai pas vu » à l'insistance de l'élève

Réponse élève : insiste en donnant des exemples de ce que cet élève ne fait pas, cherche l'approbation de l'enseignante qui ne lui donne pas puisqu'elle répond ne pas avoir vu

Registre des communications : directif, délègue aux élèves le souci de se débrouiller entre eux

Conséquences : pas de solution proposée aux élèves, la seule étant de placer l'élève qui ne réussit pas derrière les autres, le conflit n'est pas réglé mais l'enseignante les quitte

Episode : 14, espace élargi non délimité

Catégorie : A 1s

Séquences : S1 (L246), S2 (L247-249), S3 (L251)

Configuration des élèves dans l'espace : chaque groupe a investi un espace de recherche, ce groupe est au fond de la salle (par rapport au lieu de rassemblement pour les consignes en (Gg))

Activité de l'enseignant (e) : régule la gestion des conflits, S1 régler les conflits entre filles et garçons, S2 régule en proposant un modèle féminin (E) alors que la proposition de E (f) permettait une identité sexuée valorisée et complémentaire des g, son activité freine la coéducation.

Réponse élève : S1 les g refusent, S2 : « c'est impossible » de faire ce que font les filles, E (f) propose donc que les garçons fassent un mouvement pendant qu'elles en font un autre S3 : J (g) fait des mouvements saccadés pour contrer les mouvements féminins pris en référence par l'enseignante

Registre des communications : conseil : S1 demande aux g de se séparer : « de mettre une f entre les deux », S2 : « si tu vas y arriver » alors qu'une proposition de E permettait de vivre un début de coéducation

Conséquences : S1 la solution proposée est de séparer les g du groupe en intercalant une f, S2 incompréhension de l'attente des g, la proposition de E n'est pas retenue (cette élève est pourtant prise comme référence par l'enseignante du point de vue de la motricité) les g intègrent d'une part que placer une f entre eux revient à imiter leur mouvement, d'autre part que les mouvements proposés par les f ne sont pas difficiles pour eux, S3 J fait ce qui lui convient, les mouvements qu'il produit correspondent à son refus de faire le mouvement des f qu'il considère comme une menace de son identité sexuée.

Episode : 15, espace élargi non délimité

Catégorie : A 1s

Séquences : (L257-277)

Configuration des élèves dans l'espace : dans leur espace de recherche, ici rétréci

Activité de l'enseignant (e) : contrôle le travail produit par les élèves, le chronomètre est le moyen de contrôler, donne quelques informations aux filles du groupe

Réponse élève :

Registre des communications : ne s'adresse qu'aux filles, à la fois sur le ton du conseil et en même temps, ces conseils sont l'objet de très peu d'informations : « au lieu de rester sans rien faire trouvez quelque chose avec les bras ou avec les jambes, comme ça vous participez »

Conséquences : rôles distribués minorés infantilisant pour les filles, sépare les sexes. Les élèves intègrent soit que les filles n'ont qu'à participer, soit que les garçons ont réussi.

Episode : 16, espace élargi non délimité

Catégorie : Su 2, ICD (-)

Séquences : (L279-282)

Configuration des élèves dans l'espace : ce groupe est au centre de l'espace élargi, un élève placé derrière les autres sur les conseils de l'enseignante E13

Activité de l'enseignant (e) : régule la gestion des conflits dans le groupe, ici il s'agit de répondre à la demande de régulation qui provient d'un g au sujet d'un autre g. L'enseignante s'adresse à l'élève qui pose problème sans régler les conflits, renforce l'attitude négative des élèves du groupe. Elle dit qu'elle va regarder mais elle repart vers la sono sans régler le problème

Réponse élève : celui-ci ne répond pas à la demande de l'enseignante qui cherche à comprendre la raison de ses problèmes, c'est une fille qui répond à sa place : « il ne fait rien ». L'élève qui pose problème est placé derrière les autres, ils attendent de pouvoir démontrer à l'enseignante

Registre des communications : interrogatif, ton de la négation, l'enseignante ne veut pas admettre que la solution proposée (le mettre derrière) ne fonctionne pas

Conséquences : aucune solution véritable proposée à part isoler l'élève du reste du groupe, ICD- provenant des élèves est renforcé par l'enseignante qui ne donne pas de piste de résolution du conflit

Episode : 17, espace restreint

Catégorie : A 2

Séquences : (L300)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) les g sont près d'elle en tout cas dans son champ de vision, les f sont plutôt dispersées (pas de regroupement de f), J (g) se distingue des autres, il réalise un mouvement au sol en retrait par rapport aux autres.

Activité de l'enseignant (e) : donne des rappels sur ce qui est attendu, mais ces rappels sont interrompus par les mouvements réalisés au sol par J

Réponse élève : J cherche par tous les moyens à attirer l'attention de l'enseignante en redéfinissant la tâche pendant les consignes

Registre des communications : moquerie « t'as un problème » ? sur le ton de la moquerie et blessant pour J (g)

Conséquences : ignore l'attente de Jonathan qui a besoin d'être valorisé par l'enseignante

Episode : 18, espace restreint pour les spectateurs, élargi pour les danseurs

Catégorie : E

Séquences : (L307)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves spectateurs assis), dans ce groupe qui évolue, l'espace garçon est séparé de l'espace fille. Les garçons sont placés en retrait pour que les filles servent de modèle

Activité de l'enseignant (e) : regarde les élèves et s'assure que ce qui a été demandé a été fait

Réponse élève : les g du groupe se placent derrière les f et copient ce qu'elles font

Registre des communications : informationnel sur le travail fait ou non

Conséquences : le placement des élèves indiquent l'incorporation des rôles par les élèves dans le groupe

Episode : 19 espace restreint

Catégorie : A 4

Séquences : (L336-342)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) les groupes sont répartis par groupe de travail donc mixtes, J (g) éloigné du groupe pour que l'enseignante le repère

Activité de l'enseignant (e) : rappel des tâches antérieures, puis informe et explique les tâches à effectuer par les élèves, les « exercices ». En réponse à J, l'enseignante met en relation les gestes rapides et la motivation de J pour ces gestes rapides, elle renforce un rôle

Réponse élève : J illustre les paroles de l'enseignante par des gestes saccadés

Registre des communications : un aller-retour permanent entre les propos de l'enseignante et la réponse de J, interaction forte qui figure comme un jeu de question-réponse utilisant le verbal par l'enseignante, le non verbal pour J, étiquette Jonathan dans un rôle du point de vue de la motricité

Conséquences : rôle distribué

Episode : 20, espace restreint

Catégorie : Su 1

Séquences : S1 (L346-347) S2 (L354)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) les groupes sont répartis par groupe de travail donc mixtes, J éloigné du groupe pour que l'enseignante le repère, sa démonstration le rapproche de l'enseignante

Activité de l'enseignant (e) : S1 rappel des tâches antérieures, ne réagit pas aux différentes sollicitations de J, S2 mettre en place un travail de relation à deux

Réponse élève : S1 J (g) contredit le rôle attribué en E 19 et redéfinit la tâche par des mouvements qui contredisent non seulement ce que l'enseignante annonce (à « geste électrique » il répond par une attitude) mais aussi l'étiquette dans lequel l'enseignante l'a enfermé à E19. Puis devant la non intervention de l'enseignante il joint la parole à sa démonstration et s'adresse directement à elle, il est passé de la communication non verbale à mixte puis a rejoint un groupe de garçons en dehors du champ de vision de l'enseignante ; à l'annonce du travail à deux il revient dans le champ de vision de l'enseignante, l'inquiétude des g est visible par leur question : « filles, garçons » ? J : « filles garçons moi je change de groupe »

Registre des communications : S1 identique à E19 par un jeu de question-réponse, à une communication verbale de l'enseignante correspond une réponse non verbale de J, mais cette fois, pour J il ne s'agit plus d'illustrer ce que dit l'enseignante mais de l'illustrer de manière contradictoire, ici l'enseignante voit ce qui se passe mais n'intervient pas, S2 annonce un travail à réaliser par deux mais au questionnement des élèves au sujet de filles/garçons elle répond : « oui, on peut », la réponse est laissée au choix des élèves, la communication est

évasive et laisse prévoir une répartition sexuée. La première partie de la consigne est directive la deuxième est laissée au soin des élèves. J n'obtiens pas de réponse au sujet de son désir de changer de groupe.

Conséquences : S1 Jonathan redéfinit la tâche pour attirer le regard de l'enseignante, S2 contradiction avec le travail en groupe obligatoirement mixte et un travail par deux qui ne l'est pas, c'est certainement une des raisons pour laquelle dans les groupes mixtes on retrouve des duos démixés ou de toute façon une configuration démixée dans le groupe.

Episode : 21, espace élargi non délimité

Catégorie : Su 2

Séquences : (L354-356)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves sont par deux dans un espace qu'ils choisissent

Activité de l'enseignant (e) : vérifie qu'ils soient par deux avant de démarrer la musique

Réponse élève : les élèves sont par binôme sexué

Registre des communications : verbal et de l'ordre du questionnement qui indique que ce qui compte c'est la disposition par binôme, l'organisation

Conséquences : les élèves sont répartis par sexe, ils intègrent les priorités de l'enseignante, la répartition par deux

Episode : 22, espace élargi non délimité

Catégorie : A 3

Séquences : (L430-431)

Configuration des élèves dans l'espace : par groupe mixte en situation de recherche dans un espace choisi

Activité de l'enseignant (e) : régule, aide en se déplaçant dans les groupes

Réponse élève : une f l'interpelle : son groupe ne se souvient plus des réponses trouvées précédemment

Registre des communications : orientée, ne s'adresse qu'aux filles du groupe dans un premier temps en leur confiant la responsabilité « d'inventer des gestes rapides » puis s'assure de la compréhension d'un des deux g du groupe, les communications sont évasives

Conséquences : renforce les rôles incorporés par les élèves au sein du groupe, la responsabilité est donnée aux filles, renforce l'étiquette attribuée à ce g : « c'est compris Jordan » ?

Episode : 23, espace élargi non délimité

Catégorie : A 1s

Séquences : 1 (L433-437), 2 (L438-439), 3 (L440), 4 (L441-442), 5 (L443-444)

Configuration des élèves dans l'espace : par groupe mixte en situation de recherche dans un espace choisi, ce groupe est au fond de la salle

Activité de l'enseignant (e) : régule la gestion de l'organisation du groupe, S1 le discours sépare f et g en entérinant le fait qu'un duo de garçons doit apprendre ce qu'il a trouvé aux autres, la proposition à J : se mettre avec les f pour éviter les conflits, est inadaptée au profil de l'élève, S2 regarde la production des élèves, les g démontrent, les filles et J regardent, S3 : aux g « vous faites ça et ensuite vous apprenez la partie des filles » relance la séparation filles-garçons, S4 donne une solution à J : « toi tu le fais face aux filles » S5 propose de nouveau la solution apportée en S1

Réponse élève : S1 deux g disent avoir inventer à deux : « oui mais ça se fait à deux » (stratégie des élèves pour rester entre g) à la proposition de l'enseignante de se mettre avec les autres, autre proposition de l'enseignante (laisser ces deux g ensemble et en même temps avoir un groupe de trois : (2f, 1g). Elle entérine le choix du duo de g mais crée du rejet de la part de J qui ne veut pas être avec les filles, S3 les f se positionnent au centre, elles repoussent les g à la périphérie, en S4 rejet de J, et S5 rejet de E (rejet des deux meneurs Jg, Ef) parce qu'ils doivent apprendre ce que fait l'autre groupe sexué. Ce rejet des meneurs correspond en même temps au travail des autres élèves (2g, une f) qui non seulement se mettent à travailler ensemble mais acceptent le contact filles-garçons

Registre des communications : S1 joue sur le point faible, directif, S2 incorporation des rôles, S3 ne s'adresse qu'aux garçons de manière directive, S4 directif, S5 directif

Conséquences : S1 identité sexuée menacée, S2 construction des rôles, S3 séparation des sexes, S4 reconstruit les rôles séparés, S5 le rejet de l'activité par les meneurs (E et J) induit un travail en coéducation des autres. Les meneurs (considérés comme modèles par l'enseignante concernant E) empêchent la coéducation d'où l'intérêt de réfléchir à la constitution des groupes et à l'incorporation des rôles distribués. Ici les « modèles » veulent imposer soit une motricité de f (E) soit une motricité de g (J) donc il serait intéressant de mener une réflexion au sujet de : comment amener les élèves à être tous singuliers ? Ici quand les élèves ne sont plus pris pour référence, ils rejettent l'activité.

Episode : 24, espace élargi non délimité

Catégorie : A 1s, ICD (-)

Séquences : (L454-469)

Configuration des élèves dans l'espace : E (f) vient chercher l'enseignante régule les réponses des élèves dans un autre groupe en ayant le même discours que E 23, « les filles apprennent aux g et inversement, vous pouvez vous mélanger aussi » ce groupe est dans un espace fermé, habituellement celui des explications données par l'enseignante en Gg. Le groupe d'E est à l'opposé à l'autre bout de la salle dans un espace fermé

Activité de l'enseignant (e) : régule sur la demande d'E la gestion des conflits, regarde la production des élèves, réponse 1, agit sur la répartition f-g du groupe, la réponse 2 évolue en « tu peux faire électrique » (en te mettant au milieu des filles)

Réponse élève : la réponse 1 n'est pas celle attendue par E elle rechigne à apprendre ce qu'ont fait les g, la réponse 2 correspond à ce qu'attend J depuis le début (cf épisode 14)

Registre des communications : sous forme de propositions sur la répartition des élèves, le mode de communication passe de celui de l'opposition : « vous en mettez deux contre un » (le « contre » entérine la volonté de E) à celui de la permissivité « un au milieu qui fait autre chose » (entérine la volonté de J) pour atténuer les conflits. Ce registre permet aux élèves de rester dans leur schéma (les deux g, les deux f, J seul) en réponse 1. Puis le discours évolue en réponse 2 vers une transaction « tu te mets au milieu et tu fais des gestes électriques » Ce registre permet d'entrevoir des pistes vers la coéducation.

Conséquences : inadéquation de la réponse pour E qui n'arrive pas à travailler en nombre impair, cela casse la symétrie et ses repères cadrés et symétriques dans l'espace, au contraire cela permet à J d'être en adéquation à son identité sexuée et psychologique. Pour J, il n'y a plus de menace donc il commence à travailler avec le groupe, la réponse 2 donne raison à l'élève. Ici deux modes de fonctionnement d'élèves à l'opposé : E cherche les symétries, elle aime travailler en duo à condition que son duo soit le modèle, elle n'arrive donc pas à travailler en groupe de cinq, elle ne peut plus être le modèle pour les autres élèves. J par contre préfère être seul, le groupe impair lui convient puisqu'il cherche à être remarqué, différent des autres. Ici c'est la personnalité de J qui donne des pistes pour la gestion de la mixité. Cette tolérance qui est laissée à J laisse entrevoir des pistes pour la coéducation. Le curriculum potentiel vient des élèves (Musard, 2003)

Episode : 25, espace restreint pour les spectateurs, élargi pour les danseurs (qui restent dans leur espace restreint de recherche)

Catégorie : E 5 s

Séquences : S1 (L484-485), S2 (L486-487), S3 ICD (-) (L488-495)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg, en majorité les spectateurs g sont près d'elle ou dans son champ de vision, les f loin d'elle

Activité de l'enseignant (e) : apprécie la production des élèves (travail fait ou pas) S1 sollicitation des élèves pour le passage devant les autres, nomme un groupe qui se trouve près d'elle, alors qu'il n'a pas levé le doigt, S2 nomme un groupe placé au fond, qui avait levé le doigt puis le refuse : deux garçons se proposent pour montrer aux autres le travail accompli mais le groupe est incomplet, les f ne se sont pas levées, S3 la solution c'est le modèle féminin (le groupe d'E)

Réponse élève : S1, les g lèvent le doigt, S2 deux g ont levé le doigt, ils se lèvent pour démontrer, S3 « le groupe d'Elodie » (J refuse de se produire car le fait d'avoir nommé E signifie que de nouveau la référence est E, ce qu'il refuse, il dit ne plus être dans leur groupe) l'enseignante finit par acquiescer.

Registre des communications : S1 sollicitatif mais ne tient pas compte des demandes des élèves S2 interdit aux g de se produire puisqu'il manque les f, S3 de directif à permissif. Les communications sont de l'ordre du respect des consignes. Le registre des communications est différent pour la même sollicitation des élèves (en S2 le travail des g est refusé parce qu'il manque des f, en S3 l'absence d'un g n'empêche pas la production des autres élèves (puisque E le modèle de l'enseignante figure dans le groupe) le travail est toléré. Les décisions sont différentes

Conséquences : identité sexuée menacée en S2 renforce les f de ce groupe dans un rôle de passivité, en S3 renforce l'idée du modèle féminin comme référence (groupe sensible puisque c'est le groupe de J), pas de régulation sur la production des élèves. S3 E est de nouveau confortée dans son rôle de modèle, de nouveau elle peut recourir à la symétrie (ils sont quatre dans le groupe), les duos demixés sont reconduits. Le curriculum potentiel vient des élèves qui ont incorporé les modèles de référence de l'enseignante. Les rôles sont distribués de manière fine, ils reconstruisent les rôles stéréotypés et empêchent les g de rentrer réellement dans l'activité, ils ont un rôle secondaire.

Leçon 5

Episode : 26, espace élargi non délimité, cadré par les lignes

Catégorie : Su 2

Séquences : (L35)

Configuration des élèves dans l'espace : lignes

Activité de l'enseignant (e) : organise l'espace des élèves qui sont répartis en lignes et qui constituent des groupes indéterminés (une ligne) « les deux filles là-bas, vous passez derrière », recherche d'« équilibre » entre les f et les g dans l'espace

Réponse élève :

Registre des communications : directif et impersonnel : « les deux filles, cette ligne... »

Conséquences : l'important c'est la répartition équilibrée dans l'espace géométrique

Episode : 27, espace restreint

Catégorie : Su 1

Séquences : S1 (L109-119), S2 ICD (-) (L106-108)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis), les g devant, les f au fond ou à la périphérie

Activité de l'enseignant (e) : rappel des tâches antérieures et annonce des tâches actuelles, son regard est dirigé vers le fond, S2 intervention disciplinaire envers J.

Réponse élève : S1 les g sont massés devant elle pour qu'elle s'occupe d'eux, les f sont au fond, soit pour qu'on les ignore soit parce qu'elles sont plus lentes que les g à investir l'espace, elles se retrouvent donc au fond. S2 J se fait remarquer par une manière de ramper alors que l'enseignante elle dit à tous de se taire, il réagit par du non verbal, parce que les remarques de l'enseignante à l'ensemble de la classe ne lui conviennent pas, il a besoin d'une intervention disciplinaire différenciée

Registre des communications : verbal (rappel, explicatif et disciplinaire) et visuel et menaçant envers J, elle commence l'intervention en demandant aux élèves de se taire et finalement c'est J qu'elle repère (il ne parle pas, c'est sa manière d'attirer l'attention autrement)

Conséquences : J se fait remarquer parce que le discours est orienté vers le fond et que les remarques sur la discipline ne lui conviennent pas, c'est lui qui déclenche le changement de registre de l'enseignante

Episode : 28, espace restreint

Catégorie : Su 2

Séquences : (L121-136)

Configuration des élèves dans l'espace : les g se lèvent et essaient de négocier la répartition des élèves dans les groupes, une f se lève aussi pour la même raison, elle préfère rester dans son groupe avec deux autres f plutôt que d'ajouter un g, les autres f sont assises.

Activité de l'enseignant (e) : reconstitution des groupes

Réponse élève : certains g veulent changer de groupe

Registre des communications : directif : « on change pas de groupe » et réflexif pour un g (qui était dispensé) « tu te mets là je vais regarder après »

Conséquences : négociation des élèves

Episode : 29, espace restreint (élèves spectateurs) élargi pour les danseurs

Catégorie : E 3, ICD (-)

Séquences : S1, S2 (L164)

Configuration des élèves dans l'espace : les élèves spectateurs sont répartis par groupe, donc mixte

Activité de l'enseignant (e) : regarde les productions des élèves, S1 communication à J qui obtient une évaluation positive alors qu'il transgresse la règle : « tu n'avais pas à partir, c'est toi qui a réussi », S2 « il fallait continuer et elle se mettait derrière ou à côté de toi » c'est elle qui s'est trompé c'est pas toi »

Réponse élève : S1 J part avant la fin de la présentation, il attend une remarque

Registre des communications : S1 évaluation positive à J puis en S2 mode comparatif entre lui et E l'élève considérée comme modèle habituellement, elle obtient ici un rôle secondaire, J devient le modèle. L'attention de l'enseignante est entièrement occupée par ces deux élèves et le « bien pour vous » aux autres élèves du groupe ne donne que peu d'informations à ces élèves. L'appréciation négative adressée à E surtout sur un mode comparatif (f-g) avec J, alors que cette élève est sur le même mode de fonctionnement que J, (être une référence), risque de provoquer des conflits entre les deux élèves

Conséquences : minore l'activité du reste du groupe, J a obtenu ce qu'il voulait, être reconnu comme modèle par l'enseignante, il parvient à changer le modèle que l'enseignante s'était construit

Episode : 30, espace restreint

Catégorie : St 2 s

Séquences : (L189-190)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) répartition par groupe mixte

Activité de l'enseignant (e) : sollicite les élèves sur ce qui a été fait

Réponse élève : un g lève le doigt

Registre des communications : participant, étiquette C (f) dans son rôle de fille sage, mode comparatif, C finalement serait comme les autres (elle parlerait beaucoup trop), alors que ce n'est pas le rôle qu'on lui assigne habituellement

Conséquences : les élèves sont inscrits dans un rôle « même Cindy », C doit rester dans son rôle d'élève sage

Episode : 31, espace élargi, non délimité

Catégorie : St 1

Séquences : S1 (L209-225) , S2 (L226-228)

Configuration des élèves dans l'espace : répartis dans tout l'espace par groupe

Activité de l'enseignant (e) : l'enseignante est hors de l'espace de recherche des élèves, dirige l'évolution des consignes en S1, renseigne les élèves sur leurs productions en S2

Réponse élève :

Registre des communications : diriger les consignes et gérer les groupes, apprécier les réponses des élèves, différenciation sexuée dans les appréciations données aux élèves du groupe, isole en la nommant E par rapport à son groupe (l'élève s'est elle même isolée) « bien pour Elodie » (E est nommée puis un garçon et : « bien pour les deux garçons en fait »)

Conséquences : E a incorporé qu'elle pouvait être en dehors de son groupe, les g ont incorporé qu'ils pouvaient rester ensemble. La séparation des élèves est encouragée et leur mode de fonctionnement privilégié

Episode : 32, espace restreint S1, élargi en S2 et S3

Catégorie : Su 1, en S1 (élèves assis) S2, S3, S4 (élèves en mouvement)

Séquences : S1 (L244), S2 (L245-247), S3 (L253-254), S4 (L258-259) ICD (-)

Configuration des élèves dans l'espace : Gg (élèves assis) élèves rassemblés par groupe sexué en S1, en S2 (élèves en mouvement) binômes sexués pour la plupart sauf quand supériorité numérique d'un sexe par rapport à l'autre, S3 J est sorti de la salle, S4 J vers elle

Activité de l'enseignant (e) : précise ce qui va faire l'objet des tâches et aborde progressivement l'intention de mixité réelle, S1 aborde la notion de contacts, les consignes sont évolutives puisqu'elles précisent l'intention de mixité S2, S3 essaie de remettre J dans son groupe (pas de résultat), S4 réponse inadéquate à J, (le mettre dans un groupe de trois)

Réponse élèves : en S1 inquiétude des élèves lors des consignes : « à deux » ? « toucher une partie du corps de l'autre » à « dos collés » répartition par binôme sexué, mixité en S2 (3 f et un g), S3 J s'est éloigné de l'espace de danse pendant la répartition en binôme, il est donc seul, S4 demande de régulation de J : « madame moi je suis tout seul »

Registre des communications : verbal : consignes évolutives

Conséquences : S2 la supériorité numérique d'un sexe dans un groupe est une réponse possible pour faire se coéduquer filles et garçons. J s'arrange pour être seul, il refuse le contact

Episode : 33, espace élargi non délimité

Catégorie : Su 1

Séquences : S1 (L261), S2 (L262)

Configuration des élèves dans l'espace : Jonathan seul en S1, S2 deux garçons ensemble

Activité de l'enseignant (e) : rendre possible le contact entre filles et garçons par l'évolution des consignes (de dos à dos à face à face en contact)

Réponse élève : S1 cris des élèves, S2 deux g tournent en dérision la notion de « partenaire » et négocient par la dérision la possibilité de rester à deux, certains élèves redéfinissent les consignes

Registre des communications : évolution des consignes, impose le contact f-g sans, puis avec support visuel

Conséquences : S1 et S2 refus d'avoir un partenaire de sexe différent, en S1 J reste seul, en S2 deux garçons restent ensemble

Episode : 34, espace élargi non délimité

Catégorie : E 5s

Séquences : S1 (L289-292), S2 (L306-320)

Configuration des élèves dans l'espace : S1 groupe de trois f et un g au fond de la salle, loin de l'espace de rassemblement en Gg, S2 groupe de deux g une fille sur le même plan que le groupe en S1 (au fond de l'espace mais à l'opposé)

Activité de l'enseignant (e) : régule la production des élèves, S1 et S2 choix des communications aux f ou aux g du groupe (privilégie le nombre, s'adresse préférentiellement aux f quand le groupe comporte plus de f et inversement en S2)

Réponse élève : S1 le g est ignoré lors des communications de l'enseignante (regard) il sort de l'espace du groupe après les explications de l'enseignante, S2 f est ignorée lors des communications de l'enseignante mais elle écoute les consignes données aux garçons du groupe, attitude passive

Registre des communications : communications orientées (position du corps dans l'espace et regard), choisies, adressées à la représentation sexuée la plus importante du groupe considéré. Elles sont de l'ordre des éléments de liaison en S1 (lorsqu'elle s'adresse aux f), de configurations géométriques en S2 (lorsqu'elles s'adresse aux g), les communications sont donc bien choisies en fonction de la répartition sexuée dans un groupe, les types de communication sont différents en fonction de la représentation sexuée la plus importante du groupe considéré

Conséquences : S2 incorporation de rôles pour la f (rôle secondaire) l'enseignante semble avoir intégré que la personnalité de cette élève doit avoir des modèles, elle a un rôle de « suiveuse » donc les communications sont adressées aux g, S1, l'enseignante semble avoir

intégré le fait que par rapport à l'activité danse, un seul g dans un groupe de f le ramène aux croyances les plus tenaces concernant cette activité, il ne peut pas être intéressé (les communications sont adressées aux f), les communications adressées à l'un ou l'autre groupe vont produire des réponses différentes dans les groupes et une motricité plutôt féminine ou plutôt masculine qui ne convient pas à l'ensemble des élèves du groupe, les échanges ne se font pas.

Episode : 35, espace élargi non délimité

Catégorie : E 5

Séquences : (L332-334)

Configuration des élèves dans l'espace : groupe mixte (J accepte ce travail)

Activité de l'enseignant (e) : regarde, appréciation positive, le groupe va servir de modèle

Réponse élève : les g du groupe et surtout J prennent l'espace, mobilise l'attention de l'enseignante en acquiescant et répétant le moment qu'elle trouve « chouette ». Pour J c'est le déclic puisque ce qu'ils font va être montré aux autres. Il travaille avec les autres, il est entre un g et une f avec qui il accepte de rentrer en contact

Registre des communications : appréciation positive et dirigée en direction de J

Conséquences : motivation des élèves (surtout des g, ils attendent la récompense, servir de modèle à l'ensemble de la classe) J a incorporé son rôle de modèle

Episode : 36, espace restreint pour les spectateurs, élargi pour les danseurs (mais les élèves se cantonnent de reproduire leur espace de recherche)

Catégorie : E 2

Séquences : S1 (L343-344), S2 (L348-349), S (L432-435)

Configuration des élèves dans l'espace : trois g et deux f (E et J) les danseurs sont répartis de manière sexuée lorsqu'ils explorent les planètes électriques, lorsqu'ils exploitent la planète aquatique les filles sont au centre comme servant de modèle, enfin la planète chewing gum est la seule planète qui permet les contacts et la coéducation

Activité de l'enseignant (e) : apprécie la production des élèves, S1 nomme le groupe d'E, modèle féminin, on ne retrouve pas les encouragements attendus par J, S2 apprécie la production des élèves sur une planète lente, les indications sont uniquement sur la vitesse d'exécution par rapport au temps alloué pour ce passage (le repère est le chrono), S3 apprécie la production du même groupe sur la totalité des planètes

Réponse élève : J attend que l'enseignante le regarde avant de commencer en S3, à la fin de la production comme il n'a pas d'indications positives, il se fait remarquer en faisant le trépid

Registre des communications : évasif dans les appréciations, donne des indications sur le temps de réalisation S1 il « faudrait rajouter quelque chose », les appréciations positives devant le reste de la classe attendues par les élèves depuis E35 ne sont plus présentes ni en S1 ni en S2 ni en S3

Conséquences : J a joué le jeu il n'a pas la récompense attendue donc il fait le trépied et sort de l'espace de son groupe.

Grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation

Tableau Entretien d'autoconfrontation Enseignant D

L'EXPERIENCE
Les supports d'enseignement
<p><u>Su1 : contenus</u> : ...j'ai souvent des garçons, à mes pieds juste devant...avec cette classe là...quelque soit l'activité...au fond je ne sais pas qui j'ai regardé...(27, 234-249)</p> <p><u>Su 2 : gestion des groupes</u> : ...je souhaite avoir deux lignes mixtes...reproduire les formes géométriques...j'essaie d'alterner un garçon avec une fille, pour équilibrer les deux lignes (2, 9-12),...j'ai préféré le placer au centre pour qu'il serve un petit peu de modèle (4, 16-21),...à partir du moment où un élève ne veut pas travailler le groupe a tendance à le mettre à l'écart...c'est plutôt un boulet à traîner (13, 83-88), ...si à cette période de la séance Vincent n'y arrive toujours pas, et si le groupe continue à refuser Vincent c'est que je m'y suis mal prise avec ce groupe là...j'ai pas su faire, j'ai pas su dire j'ai pas su les aider...qu'est-ce que j'aurai pu faire par rapport à Vincent pour le motiver ? (16, 136-140), ...s'il est à l'arrière il voit l'ensemble du groupe...puis petit à petit vous l'intégrez vers les premières places...(16, 142-146), et les filles sont ensemble et les garçons ensemble (21, 199), il y en a un ou deux qui essaie de changer...peut-être il y a des absents...(28, 253-257),</p>
Le style d'action
<p><u>St 1 : transmission des contenus</u> : elle bouge pas , Maïté...elle suit...il y a Cédric qui s'est rapproché d'elle pour l'entraîner et elle est repartie dans l'action (10, S1, 54-56), ...au centre c'était à chaque fois des garçons...donc c'était deux garçons qui parvenaient à réussir les carrés (10, S2, 59-61), ...dans ce groupe là j'ai un garçon voire un et demi on va dire qui ont tendance à ne pas pratiquer donc à partir du moment où il m'avait fait son tour correctement dans un mouvement lent j'ai trouvé que c'était bien (31, S2, 280-285)</p> <p>St 1s :</p> <p><u>St 2 : modes de transmission</u>: ...ici un garçon est interrogé il passe il utilise la démonstration (1, 7), ...c'est plus par rapport à leur déconcentration (5, 29-30), Janatt a d'énormes problèmes de concentration et de, compréhension (9, 52)</p> <p>St 2c :</p> <p>St 2r :</p> <p>St 2s :</p> <p><u>St a : aide à l'incorporation des contenus</u>,</p> <p>Sta 1 :</p>

Sta 2 :

Sta 3 :

St 3 : les regards

St 4 : démonstrations :

LES CROYANCES

Les attitudes

A 1 : rôles distribués :

A 1s : ...donc en fait là, les garçons on avait l'impression qu'ils arriveraient jamais à faire les mouvements que les filles proposaient...ils se sont rendus compte qu'ils y parvenaient...sauf Arthur qui ne voulait pas rentrer dans l'activité (14, S1, 91-94), oui parce que Jonathan a un tempérament très fort...j'ai demandé à ce qu'il apprenne ce que les filles avaient inventé et ça lui déplait un petit peu...alors que Vincent a suivi de suite ce que les filles faisaient...et a inventé aussi...Arthur n'est toujours pas rentré dans le groupe (14, S1, 102-110), il pense ne pas arriver à faire des mouvements lents...oui certainement et il a pas envie de faire le mouvement des filles...(14, S2, 111-116), oui il me refait le même en rapide et ça correspond très bien à son tempérament (14, S3, 118-120), en fait que ce soit garçon ou fille, je veux qu'ils fassent ce qui a été produit de meilleur...j'aimerais qu'ils arrivent à repérer dans le groupe ce qu'il y a de mieux (15, 127-134), les garçons ont été les premiers à inventer sur cette planète enfin dans ce groupe là...Jonathan je l'ai mis avec les filles (23, S1, 203-206), c'est vrai que j'ai rien dit pour les obliger à créer avec quelqu'un du sexe opposé (23, S2, 211-212), et là je redis les filles les garçons...mais qu'ils arrivent à l'apprendre aux garçons si ce sont des filles...j'estime qu'il y a eu quand même un échange...mais je n'ai rien fait pour que cet échange soit fait dès le départ... (23, S4 et S5, 213-219), ouais ouais (23, 223)

A 1f :

A2 : définition ou redéfinition de la tâche : ...parce que son histoire familiale...il attire l'attention du professeur donc là c'était en faisant le ver de terre, à la fin du cycle en obtenant la meilleure note...(17, 149-155)

A3 : espace occupé :

A4 : interactions particulières avec certains élèves : ...on a des planètes qui contentent aussi bien les filles que les garçons donc alternativement les meneurs peuvent être soit fille soit garçon...si les filles partent plutôt vers des mouvements lents...elles qui auraient tendance à tirer le groupe vers le haut,si les garçons, comme Jonathan ont des tempéraments assez vifs et dynamiques...c'est eux qui vont prendre les initiatives et puis, faire part de leurs idées aux autres (19, 176-184), les planètes lentes peut-être...électrique c'est saccadé (19, 187-191)

E : évaluation : ...deux filles à l'avant et deux garçons derrière...la fille qui avait pris la

première position est la plus active, la deuxième...dans son tempérament dans son comportement à être une suiveuse et les deux garçons, Vincent placé complètement derrière...en dernière position un garçon qui avait un comportement plutôt sportif dynamique mais pas à forte personnalité...comme ils sont en échelle sociale dans la classe, c'est ça (18,157-167), ben déjà là il est placé à l'arrière mais il fait des mouvements...Gladys a tendance à aspirer le groupe vers le haut, c'est la meneuse du groupe, et ils ont pas alterné garçons filles pour l'instant (18, 170-175),

E1 :

E2 : ouais je dis Elodie...ben oui j'ai dit un prénom de fille en premier...je me suis jamais posé la question, Elodie c'est une élève super active (11, S1, 67-72), Perrine c'est l'inverse, alors parfois je nomme quelqu'un de très actif...parfois je fais l'inverse...il faut lui donner une responsabilité...(11, S2, 73-76), le groupe d'Elodie, c'est toujours elle c'est ma meneuse (36, S1, 349), j'en parle mais j'ai pas dit si c'était bien ou pas... je ne leur redis pas en fait (36, S1 et S2, 354-356),

E3 : ...donc c'est séparé parallèle et puis tout d'un coup ça se croise (29, S2, 259-262)

E4 :

E5 : ...je l'ai encouragé où je lui ai donné un feedback positif ça a été le déclic...mais j'ai pu aussi oublier il suffit qu'à ce moment là il y ait autre chose (35, 344-347)

E5s : je place les élèves qui réussissent au centre...qu'ils servent d'aide, de modèle aux autres (5, S1, 32-33), ...parfois elle fait l'élève qui ne comprend pas bien et en fait elle comprend...(6, S2, 41-42), ouais ouais les garçons, donc c'est que finalement c'est eux qui ont le moins peur de passer devant le public (25, S1, 227-228), oui j'ai pas regardé les garçons (34, S1, 305-307), est-ce que c'est parce qu'ils se placent, séparément ? ...dans les deux filles il y en a une qui a beaucoup de mal, c'est Janatt...difficultés de compréhension...à côté il y avait une meneuse...(34, S2, 317-324), oui il y avait l'histoire du chewing-gum et mon attention est captée sur cet élève là mais...c'est plutôt une suiveuse donc je me suis plus adressée vers là, les deux meneurs...(34,S2, 326-331)

Annexe VI codage détaillé des leçons.

Les formes des communications

La forme F1 correspond aux formes : verbale (F1ve), visuelle (F1vi) elle correspond à l'utilisation du tableau ou de l'image télévisuelle, aux métaphores ou aux images (F1vem), aux formes neutres (F1ven).

La forme F2 est la démonstration des enseignant-e-s dont nous avons qualifiée la composante du mouvement. Il s'agit de mouvement fluide (Ef), de mouvement rapide (Ev), d'étirement (Eé), de postures (Ep), de mouvement explosif (Eex), comprenant un vocabulaire gestuel spécifique comme les tours, les sauts, les chutes (Evg), ou uniquement fait de déplacements par des marches ou des courses (Ed).

La forme F3 correspond aux communications des enseignant-e-s par des regards adressés aux élèves accompagnant le discours, et/ou de positionnement spatial dans les groupes d'élèves, et/ou de contacts avec les élèves lors des régulations. Ces formes représentent pour les élèves des messages implicites auxquels ils ont à se conformer pour être en accord avec les attentes des enseignant-e-s vis à vis des rôles de chacun-e dans le groupe. Ainsi nous avons codé (F3o) le regard dirigé vers un groupe de filles, (F3x) le regard dirigé vers un groupe de garçons, (F3ps) le placement de l'enseignant-e dans les groupes qui sépare les filles et les garçons, (F3pex) le placement de l'enseignant-e à l'extérieur au groupe, (F3c) les contacts, (F3co) les contacts avec les filles, (F3cx) les contacts avec les garçons.

La forme F4 correspond aux communications des enseignant-e-s sous forme de gestes :

- indiquant des lieux, le centre (F4c), la périphérie (F4p), la périphérie pour les garçons (F4px), la périphérie pour les filles (F4po), le centre pour les garçons (F4cx), le centre pour les filles (F4co),
- correspondant à une ouverture ou à une fermeture de l'espace, geste qui ramène vers soi, vers l'intérieur (F4i), geste qui éloigne de soi, vers l'extérieur (F4e).

ou de non-réponses codées (F4nr), de rires en guise de réponse (F4r), d'onomatopées (F4on), de sifflements comme moyens de communiquer (F4s).

L'étape suivante consiste à faire émerger des types de communication sous forme de modes, de définitions, de rôles, de régulations, d'évaluation.

Les modes ainsi dégagés étant : la connivence (tc), les relances (tr), les sollicitations (ts).

Les définitions correspondent à ce qu'ont à faire les élèves (td). Si le message leur est adressé plus précisément lors de regroupements mixtes nous avons codé (tdox), lorsqu'il s'agit d'exemples qui vont les aider, le code est (tda).

Les rôles à jouer sont demandés par l'enseignant, ils peuvent être explicites ou implicites (tdr), ils peuvent signifier :

- élaborer une composition en groupe (tdr+), ou seul (tdr-) ;
- correspondre à des rôles sexués (tdrs) ; ils peuvent signifier la prise en charge d'un sexe par l'autre sexe, codés (tdrso) lorsqu'il s'agit de rôles stéréotypés féminins ou (tdrsx) lorsque les rôles sont stéréotypés masculins (tdrsx) ;
- faire correspondre ces rôles sexués à des espaces (tdrsg) ;
- ils peuvent aussi être en relation avec les fondamentaux relatifs aux spectateurs, chorégraphes, acteurs (tdrf).

Les régulations ont lieu directement à partir de ce que font les élèves (contenus ou discipline) mais aussi à partir d'une question des élèves ou d'une réponse des élèves après sollicitation de l'enseignant-e. Les régulations sont codées (tré) : (tréx) quand elles s'adressent aux garçons, (tréo) lorsqu'elles s'adressent aux filles, (tréox) aux groupes mixtes.

Les régulations ont lieu aussi lorsque les élèves répartis en groupe sexué veulent changer de groupe ou de réponses au désir des filles ou des garçons de changer de groupe (tréox).

Parfois, elles servent à améliorer la prestation des garçons ou des filles dans le groupe, ou elles sont utilisées devant toute la classe sous forme de comparaison sexuée.

Les régulations concernent aussi les fondamentaux (tréf).

Elles peuvent constituer des aides pour les élèves (tréa).

Il peut s'agir de régulations sexuées (trérs).

Le sigle « moins » qui accompagne le codage n'est jamais un jugement de valeur mais indique que les problèmes sont soit non réglés, soit différés, soit que les régulations empêchent ou inhibent la relation à l'autre.

L'évaluation est appréhendée en tant qu'appréciation de la production des élèves. Celle-ci peut consister en des feedback spécifiques, vague (tfs), positif (tfs+), négatif (tfs-) ; elle peut être de l'ordre du jugement de valeur (tjv), ou consister à prendre un modèle en référence pour comparer la production avec ce qui est attendu (tre). Ce modèle peut être :

l'enseignant par ses démonstrations ;

les élèves pris en référence dans le discours ;

les élèves à qui l'enseignant-e demandent une démonstration considérée comme un exemple ;

le modèle peut être féminin (treo), masculin (trex), neutre (tren) dans le cas où les élèves sont nommés « quelqu'un, machin ».

Signification détaillée du code (objets 1 et 2)

Nous indiquons derrière le contenu numéroté de 1 à 18, le contenu d'enseignement correspondant. Par exemple le contenu 1 correspond à apprendre à « composer ». Ensuite, nous relevons les mots que les enseignant-e-s ont employés pour que les élèves incorporent ce contenu. Ce vocabulaire est plus ou moins élaboré en fonction des enseignant-e-s et s'appuie soit sur un vocabulaire précis (créer une chorégraphie) soit sur des mots ou des images (déformé, casser la ligne...). Parfois nous avons précisé de quel enseignant-e il s'agissait (A, B, C, D).

Objet 1 : Les contenus

Contenu 1 : composition

010C1 : créer une chorégraphie, mettre en scène, effets, déformé, exagérer, surprise, cascade, synchro, décalé, lignes, casser la ligne, objets

010C1d : déplacements (trajets, chemin, continuité, différentes façons)

010C1vg : composer par l'intermédiaire du vocabulaire gestuel

010C1g : géométrie (choisir un départ)

Contenu 2 : monde sonore

010C2 : monde sonore (la musique quand elle a un lien avec la séance, elle n'est pas utilisée comme repère sauf si une durée est explicitement en lien avec les contenus)

Contenu 3 : espace

010C3 :

010C3+, - (mouvements, se serrer se desserrer, haut bas, prenez vos distances, on reste sur place, sol,)

0110C3l : un lieu (les coins ...là-bas)

010C3g : une géométrie (carré, lignes, colonnes)

Contenu 4 : énergie

010C4

Contenu 5 : relation partenaire

010C5 : relatif au contenu (met bout à bout, écoute)

010C5+ : établir des groupes (vous vous mettez par groupe, faire les groupes)

010C5 : l'enseignant-e assigne un contenu tout en faisant les groupes,

010C5- : exclusion, individuel, (vous le mettez derrière D, il ne travaille pas ça m'est égal faites le à deux C, c'est tout seul Vincent A)

010C5d : regard comme danseur, (vous le montrez au public, présenter aux autres),

010C5s : dimension sexuée (alternez filles et garçons D)

010C5m : modèle (chef d'orchestre, au milieu)

010C5e : la relation à l'autre comme moyen de produire des effets,

010C5c : les contacts

010C5 vg : la relation à l'autre comme moyen de produire du vocabulaire gestuel.

Contenu 6 : concentration,

010C6 (parasites)

Contenu 7 : vitesse

010C7

010C7+,- (doucement, contrôles...)

Contenu 8 : vocabulaire gestuel

010C8 : motricité en rapport aux fondamentaux (ramper, enchaînement d'étirement...)

010C8+ : relatif aux fondamentaux de l'activité et à une notion de difficulté (tour, saut, chute, descente au sol, fondre, verbes d'action, appui sur tête, dissociation des bras, passer dos/ventre, passer au sol avec la feuille, fesses au sol avec la feuille....),

010C8- : ôte la notion de difficulté (position, points d'appui, statue, trotter, postures, parties du corps, équilibre, fesses au sol, passage au sol...) et tous les déplacements qui suggèrent un mouvement une direction, mouvements, attitudes.

Contenu 9 : thème, ambiance

010C9 : (poétique, amusante, bizarre, dynamique, calme, lente, rapide, mystérieuse, étrange, mélancolique, triste, sereine, joyeuse A) (personnages, histoire, planète D), (la photo, le jeu la fresque, personnages, pingouin C)

Contenu 10 : combinaison des paramètres, joue sur les contrastes (espace, temps, énergie) j

010C10

Contenu 11 : improvisation et improvisation structurée

010C11 : je peux vous laisser recommencer (A), hasard (C), réfléchir (D)

Contenu 12 : précision des directions, de l'orientation

010C12 : (par cœur, droite gauche, alignement, réviser, répétition..)

Contenu 13 : aide à l'incorporation des contenus

010C13 : (points d'appui, différentes façons de tourner, descendre)

Contenu 14 : durée, comptes, rythmes, temps,

010C14 (4 pas D)

Contenu 15 : rôle de spectateur :

010C15 : regard du spectateur, quand n'existe pas d'indication particulière autre que regarder les autres, ou quand il s'agit d'aider ceux qui regardent à construire leur chorégraphie (faire deux fois la même chose B, C)

010C15g : regard orienté par rapport à une géométrie,
010C15- : regard orienté par la négative (D, ceux qui se sont trompés),
010C15 vg : regard orienté vers le vocabulaire gestuel utilisé,
010C15 v +,- : regard orienté vers la vitesse,
010C15c : regard orienté vers le respect des consignes, des critères sans indication particulière
(D vous êtes ici, travail fait)
010C15g : regard orienté vers la géométrie, les directions utilisées
010VC15e : regard orienté vers les effets
010C15p : regard orienté vers les paramètres du mouvement (les 4 positions, au sol
mouvement lent, sort de la ligne),
010C15a : regard orienté au sujet de (l'ambiance, de l'idée, du thème....).
Contenu 16 : originalité
010C16 : (inventer, invraisemblable, inspiration, attire notre attention, des trucs bizarres)
Contenu 17 : reproduire, imiter (les autres imitent)
010C17o, imiter les filles
010C17x imiter les garçons
Contenu 18 : présence, naturel
Objet 2 : L'évaluation
020é1 : impression générale ou concentration
020é1+,- : (il y en a qui vont au sol, il y a de l'idée B, on peut le refaire, travail fait D) (prends de l'air et souffle, calmes toi décontractes toi A)
020é2 : durée
020é2+,- : (plusieurs sauts...)
020é3 : comparaison avec les autres
020é4 : écoute (relation aux autres, contact avec un partenaire, jouer son rôle du début à la fin, on démarre ensemble dans le sens écoute de l'autre A, C, ou on démarre ensemble pour produire des effets D),
020é5 : évalue la capacité des élèves à mémoriser
020é5+, - :
020é6 : évalue les paramètres du mouvement et association des paramètres (espace temps énergie, plus grand et lent que ça)
020é6+,- : (grand lent position plié, beaucoup plus grand et lent que ça, sans temps d'arrêt, j'aime bien ta façon de marcher C)
020é7 : évalue la précision (orientation, maintenir la ligne, direction)
020é7+,- : (c'est pas comme ça que tu te relevais)

020é8 : évaluation sanction (je vais enlever deux points à ta note si le travail n'est pas fait)

020é9 : renseigne les élèves de manière individuelle sur leur motricité

020é9+,- : (mets le au sol, ça doit pas lâcher, c'est tout mou, balance, arrondi, équilibre, risque, t'es pas en déplacement, tu nous a fait des positions, la feuille en équilibre, appuis...).

Objet 3 : discipline

03

030R5 : dans cette catégorie, nous incluons :

- la relation à l'autre considérée comme problème. Ceux-ci existent ou non au départ de l'interaction, mais dont les interventions des enseignant-e-s vont séparer les élèves implicitement ou explicitement (pas de porté, contact...A, C, D) (vous êtes censés faire comme les filles A, c'est pas ton problème B).
- les regroupements d'élèves imposés ou non réfléchis qui peuvent provoquer des tensions, (t'as fait l'imbécile avec Bastian, c'est quoi ton groupe Salvatore ? Virginie tu vas avec... Jennyfer B),
- la relation à l'autre qui n'existe pas (Jennyfer, on a pas réglé le problème de la constitution des groupes B, tu ne regardes jamais les danseurs D),
- par comparaison à l'autre sexe (allez les filles on rentre à plusieurs, allez Mesdemoiselles, les garçons s'impatientent, parmi tous les gens qui sont debout...B)
- les élèves veulent changer de groupe (A, D) et parfois C

Objet 4 : autre

Nous incluons dans cette catégorie toutes les communications qui ne sont pas liées directement au contenu, mais qui peuvent nous renseigner sur les rôles ou les attentions particulières données aux élèves de manière différenciée en fonction de leur sexe. Il s'agit de (santé, ne pas se faire mal, voyager, faire quelque chose quand même, boire, correction de l'orthographe, remplir la feuille, enlève la s mains de tes poches on va voir ce qu'on fera, garder la montre...jeter chewing-gum...).