

## CHAPITRE III

### Mobiliser le genre pour étudier des objets en didactique, éducation et formation

L’ouvrage princeps « *Femmes et savoirs* » de Nicole Mosconi (1994) initie les recherches sur la problématisation des savoirs en éducation. L’auteure y élabore une problématisation de « la sexualité dans le domaine de la transmission et de la production du savoir, des savoirs » selon une orientation clinique, individuelle, identitaire se référant à la psychanalyse. La seconde partie de l’ouvrage ouvre une double perspective : d’une part, elle s’attaque à « montrer la faible importance accordée jusqu’à ces dernières années à la variable du sexe dans l’étude de l’institution scolaire » en proposant la production d’un nouveau savoir sur la question, d’autre part, elle s’efforce de « montrer le rôle central joué par cette institution dans la transmission et la distribution (sociale et sexuée) des savoirs de notre société et par conséquent, dans la constitution de rapport au savoir des individu(e)s. » (Mosconi, 1994). Elle y dresse des constats qu’il convient de replacer dans leurs contextes historique et disciplinaire : ceux d’une sociologie réalisée majoritairement par des hommes, qui occulte tout un pan de la compréhension du système scolaire lorsqu’elle omet de considérer l’objet « éducation des filles » en tant qu’objet scientifique. « Il est intéressant de voir comment des hommes sociologues peuvent être imprégnés de cette mentalité la plus ordinaire en ce qui concerne les rapports entre les sexes. De par sa nature même, la sociologie est un savoir masculin : c’est un mode de réflexion privilégié sur le temps présent qui est lié aux activités par lesquelles les hommes exercent le pouvoir. » (Mosconi, 1994 : 101). Mosconi met en évidence un paradoxe – toujours d’actualité – qu’alors que la « féminisation » du personnel enseignant est mise à l’index, la sociologie de l’éducation reste une affaire d’hommes. Ce n’est que lorsque des chercheuses investiront plus massivement la discipline que le « paramètre sexe » sera pris en considération, reconnaissant que d’autres raisons de ce désintérêt tiennent également à l’objet du savoir, celui de l’éducation, de l’éducation des filles (*Ibidem* : 104). La même année, Marie Duru-Bellat (1994b) confirmait cette analyse de la différence des sexes à l’école comme sujet digne d’intérêt aux seuls yeux des sociologues femmes, sujet souvent accompagné d’une connotation militante et féministe. L’auteure souligne ainsi les apports des travaux de Kandel (1975), MacDonald (1980), Acker (1989).

Dès lors, comment dépasser ce qui semble un « obstacle épistémologique » (Mosconi, 2008 : 126) de la sociologie de l’éducation ? La prise de conscience de ce type d’obstacles, bien identifiés dans les processus d’apprentissage des élèves (Astolfi, 1997), peine à diffuser en éducation. Certes, on note que le nombre de constats sexués se multiplie mais ils butent sur des facteurs explicatifs de causalité (résultats scolaires, violences et harcèlement, décrochage, filières et orientation, etc...).

Prenant en considération à la fois l’ambition des travaux initiaux et les freins à leur diffusion, je m’emploierai dans ce chapitre à réaliser une analyse appliquant les orientations définies dans le chapitre précédent au SEF, en particulier à partir de mes propres objets d’étude dans les domaines de la formation et de la didactique de l’EPS.

Fassa (2016 :12) entend par système éducation-formation (SEF) « *les éléments d’un même système qui produit, reproduit ou ré-agence des rapports sociaux inégaux entre les sexes, entre les classes sociales et entre les trajectoires dominées ou non par la migration* » dans une continuité d’étapes et de bifurcations qui sont périodiquement imposées aux acteurs et actrices pour des choix décisifs. On peut compter dans le SEF l’ensemble des personnels. En effet, si ce système régit les établissements, les individus qui y travaillent ou le fréquentent, les politiques qui en règlent l’organisation, les enjeux et finalités, il concerne aussi ce qu’y vivent les élèves. La notion de système éducation-formation (SEF) supporte l’idée d’un parcours d’expérience qui s’étend de la première scolarisation jusqu’à l’âge de la retraite pour toute une frange de la population française. Cette vision rend le rapprochement avec l’idée d’institution assez pertinente (voir chapitre IV).

## **1. Intégrer le genre dans l’analyse des formations des enseignant·es**

La formation des enseignant·es aux questions de genre est entrée dans une période de développement et de diffusion à partir de son institutionnalisation et de sa légitimation par les textes institutionnels notamment avec la Loi d’orientation « Pour la refondation de l’école » (8 juillet 2013) dans laquelle l’ensemble de la communauté éducative doit être formée<sup>1</sup> à la lutte contre les stéréotypes de sexe et à la déconstruction des préjugés, à la prévention du harcèlement sexiste et sexuel, à la lutte contre l’homophobie. Définir les enjeux et les objectifs de ces formations devient indiscutablement nécessaire. Il s’agit surtout de dessiner des axes de transformation de la formation afin que la construction de compétences professionnelles ait les meilleures chances d’infléchir les pratiques enseignantes en intégrant une analyse par l’approche de genre. C’est ce que j’évoquerai dans l’exemple qui va suivre (§1.2).

De telles transformations dans le SEF ne dépendent pas seulement d’une volonté politique, mais aussi du partage, par une majorité d’acteurs et d’actrices, d’une volonté de promouvoir une véritable égalité des sexes en s’ouvrant aux analyses critiques formulées par les études de genre. Cependant, au-delà de l’intention, encore faut-il trouver une démarche efficace et adaptée aux contraintes et enjeux généraux de la formation.

L’investissement du genre dans la formation des enseignant·es -quand il l’est- est réalisé de manière hétérogène, que ce soit pour les concepts et leurs épistémologies, les objectifs, les contenus abordés, les temps de formation accordés, les acteurs et actrices de ces formations. Sur un temps court (3 heures ou moins) on ne peut prétendre qu’à une sensibilisation abordant les grands principes de l’égalité des sexes en éducation ou la mise en évidence des faux-semblant de la mixité. Un temps beaucoup plus long est nécessaire pour réaliser une réelle formation, une formation accordant une véritable place à l’élaboration professionnelle de compétences de genre (Couchot-Schiex, 2016). Seules les formations spécifiquement dédiées à ces questions, comme le proposent un faible nombre de master en éducation actuels, réunissent les conditions de cette élaboration.

---

<sup>1</sup> Un bilan descriptif de l’état des lieux de ces formations dans les Ecoles Supérieures du Professorat et de l’Education (ESPé) a été réalisé par l’ARCEF et l’ANEF en 2017-2018. La carte interactive est consultable en ligne : <http://www.arcef.org/carte-de-france-des-espe/>

### 1.1. Rendre les formations plus efficaces

On sait par les travaux menés sur la question, que la réception des formations n’est pas toujours positive. Divers obstacles (Couchot-Schiex & *al.*, 2009 ; Baurens & Schreiber, 2010 ; Morin-Messabel, Ferrière & Salle, 2012 ; Lamamra & Posse, 2013 ; Pasquier, 2013 ; Fassa-Recrosio & *al.*, 2014) sont susceptibles de faire écran aux propos apportés, dont :

- un biais de militantisme *a priori* assigné aux enseignant·es qui prennent en charge la thématique,
- des impressions sur les enseignements basées sur la subjectivité personnelle des étudiant·es ou des stagiaires quant aux questions abordées,
- une difficulté à identifier les points clés d’une transformation professionnelle qui procède souvent de « petits riens » qui ne représentent qu’un « pas grand chose » des pratiques ordinaires,
- une difficulté à dépasser les allants de soi ou dans certains cas, la mise en place d’une transformation qui se limite au dépassement des stéréotypes par des contre-stéréotypes.

Il importe de dépasser ces freins en proposant des formations centrées à la fois sur la compétence à enseigner en didactique d’une discipline et sur la compétence à éduquer au respect mutuel ou à la lutte contre les préjugés. Il s’agit de prendre en charge le « vivre ensemble » selon une approche de la mixité des sexes dans l’espace éducatif (notamment de la classe) mais également l’apprendre ensemble par le traitement didactique des disciplines scolaires (Couchot-Schiex, 2012, 2014 ; Morin-Messabel & *al.*, 2012 ; Dhume, 2016). C’est en convoquant le genre comme concept et outil d’analyse, introduisant le système de genre comme système dynamique à l’œuvre dans le SEF que l’on peut faire apparaître les paradoxes : avancer sur les problématiques socialement vives demeure difficile car les conditions d’un débat sociétal apaisé ne sont pas réunies. Si certain·es acteurs ou actrices de l’éducation et de la formation se mobilisent depuis des années, tentant de poser ce problème dans l’espace éducatif, elles·ils sont plutôt perçu·es comme perturbant le fonctionnement ordinaire de l’école. Pourtant, le genre participe des « problèmes publics » (Cefaï & Terzi, 2012) qui se posent et se recomposent de manière spécifique dans l’espace scolaire, et à ce titre il mérite d’être considéré à la hauteur de ses enjeux politiques pour la société de demain.

Pour ce faire, la place de la construction de ces compétences dans les espaces de formation est un enjeu essentiel, comme le type de formation adopté. Enseignement intégré à des thématiques plus larges, disciplinaires ou transversales ; modules spécifiques ; élaboration de compétences par la recherche ; ces dispositifs ont fait leur preuve et tous peuvent s’intégrer aux plans de formation. Les objectifs de formation en usage aujourd’hui cherchent à permettre de gagner en efficacité en proposant non seulement des connaissances sur le genre, l’égalité des sexes, la mixité en éducation (connaissances facilement accessibles aujourd’hui, dont certaines sont intégrées à la plateforme de formation à distance MAGISTER) mais en prenant en compte le travail réel des enseignant·es (Saujat, Amigues & Faïta, 2007), l’analyse de leur activité (Clot, 2008). Cette approche paraît correspondre aux besoins actuels d’une formation à la lecture genrée des situations professionnelles. Des formes pédagogiques émergent, comme la lecture critique des situations d’enseignement, ou encore une centration sur la déstabilisation des évidences cherchant à déstabiliser les certitudes préétablies.

### 1.2. Soutenir le développement des compétences pour une approche de genre

Dans un temps bref, tel que celui de « modules » universitaires, les étudiant·es bénéficient parfois de 12 à 18 heures de formation. A l’ESPé de l’académie de Créteil, un module de 12 heures dédié à ces questions, est proposé parmi un éventail d’autres thématiques. Des étudiant·es stagiaires du second degré de toutes disciplines s’y inscrivent. La formation est organisée sur deux journées de 6 heures espacées d’une quinzaine de jours, ce qui offre l’occasion de proposer aux étudiant·es stagiaires la réalisation d’un recueil de données dans

leurs classes de stage. L’accroche du module est centrée sur l’émergence des représentations individuelles et collectives à propos de l’égalité des sexes en éducation, de la mixité en classe, du genre et des savoirs disciplinaires ; puis la mise en commun des connaissances concernant les concepts centraux du module (sexe, genre, égalité...), des enjeux sociétaux et leur présence dans l’institution scolaire. Formatrice sur ce type de modules depuis de nombreuses années, force est de constater : d’une part que ce sujet est attractif sans doute en partie grâce à sa large médiatisation actuelle, d’autre part que les étudiant·es sont souvent de mieux en mieux informé·es, disposant parfois d’excellentes connaissances.

L’enjeu réel du module n’est pas celui de l’acquisition de connaissances, en dépit de leur importance et de leur utilité à penser les questions éducatives avec le genre. L’enjeu du module est d’aider les étudiant·es stagiaires à amorcer la construction de compétences avec le genre. Le module se décline autour de trois grands objectifs de formation : déstabiliser les représentations et les certitudes afin de permettre au/à la stagiaire d’interroger ses intimes convictions concernant les questions de genre, d’égalité des sexes et des sexualités notamment ; puis d’identifier un ou plusieurs points précis qui posent question notamment en lien avec l’activité d’enseignement-apprentissage ; enfin, favoriser l’établissement de repères dans les compétences professionnelles afin d’enseigner en évitant, au mieux, certains pièges du pernicieux système de genre.

Les travaux antérieurs de la didactique professionnelle ont permis de repérer des invariants de l’acquisition de la compétence, modélisés sous forme de schèmes en référence aux travaux piagétiens. D’après Pastré (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) l’acteur·trice utilise les mêmes concepts et théorèmes pour identifier toute situation appartenant à un même type. L’activité déployée reste néanmoins singulière, elle s’ajuste à la situation selon une démarche adaptative (Perrenoud, 2012) transformant les savoirs antérieurs, les savoirs analytiques sur la situation en savoirs procéduraux portant sur la façon singulière dont le·la professionnel·le va réagir à la situation une fois celle-ci repérée.

Dans le module de formation, la première étape est celle de la mise au clair des valeurs personnelles et professionnelles que l’on porte en soi en tant qu’acteur ou actrice social·e : quels sont les *a priori*, vers quels principes éducatifs souhaite-t-on tendre ? Une fois cette mise au clair réalisée, l’identification d’un point précis « qui pose question » en termes d’égalité des sexes ou des sexualités en éducation peut être abordé. Par facilité pour ce travail de groupe dans un temps et avec des ressources contraintes, quelques pistes peuvent être proposées aux stagiaires<sup>2</sup>. Il s’agit ensuite d’aider à la problématisation de la question en soutenant l’activité des participant·es individuellement et collectivement, de leur apporter des ressources accessibles leur permettant de cheminer vers la construction d’une pertinence reposant à la fois sur des aspects théoriques, épistémologiques et sur des repères empiriques. Aider à l’identification d’incidents critiques relevant du genre, de gestes professionnels ordinaires produisant ou reproduisant les schémas et normes de genre constitue un levier utile à une prise de conscience professionnelle. L’intervalle entre les deux journées sera mis à profit pour un travail d’identification d’une question ciblée et sa mise à l’épreuve dans une séance de classe à partir d’outils méthodologiques simples (enregistrement audio, grille de décompte, grille d’observation simple, visite croisée entre stagiaires). Cette étape garantit la confrontation au réel pour une potentielle prise de conscience de ses actions et interactions contribuant au système de genre. La seconde journée du module sera consacrée au compte-rendu des réalisations et aux prémisses d’une analyse réflexive individuelle et/ou collective. Ce temps de formation, alors même qu’il demeure trop restreint, apporte à la plupart des

---

<sup>2</sup> Je propose par exemple l’étude de la place et du rôle des personnages selon leur sexe dans les manuels scolaires (grille du Centre Hubertine Auclert), ou l’étude de brèves séquences d’enseignement à partir de vidéos, ou encore l’exploitation d’une situation décrite par l’un·e des stagiaires.

participant·es de possibles repères pour la construction de compétences, source de transformation à la fois des situations professionnelles et des valeurs personnelles. Ainsi, transformer le milieu éducatif en y intégrant une approche de genre c’est aussi se transformer en tant qu’individu.

Dans mon élaboration, ces indicateurs s’organisent de manière spiralaire (figure 3, page suivante) en partant de l’acteur·trice lui·elle-même, jusqu’à la transformation de l’environnement, d’autrui (les élèves) et par réflexivité de soi-même.

Il s’avère que la compétence à lire les situations d’enseignement-apprentissage avec le genre s’apparente à une compétence tacite (Pastré, 1999) ou implicite, davantage qu’à une compétence explicite. Trois conditions semblent en marquer l’accès et le développement :

- le retour réfléchi sur l’action nécessite un double travail sur soi (posture personnelle) et sur la situation d’enseignement-apprentissage (posture professionnelle) fortement interdépendantes,

- l’importance de l’accompagnement formatif à certains moments clés pour faire émerger et orienter les gestes professionnels dans des perspectives de transformations potentiellement bénéfiques pour l’égalité réelle au quotidien de l’expérience vécue des élèves, filles et garçons,

- l’indispensable congruence entre les enjeux du genre et les valeurs et orientations portées par l’enseignant·e et leur intégration dans le SEF.

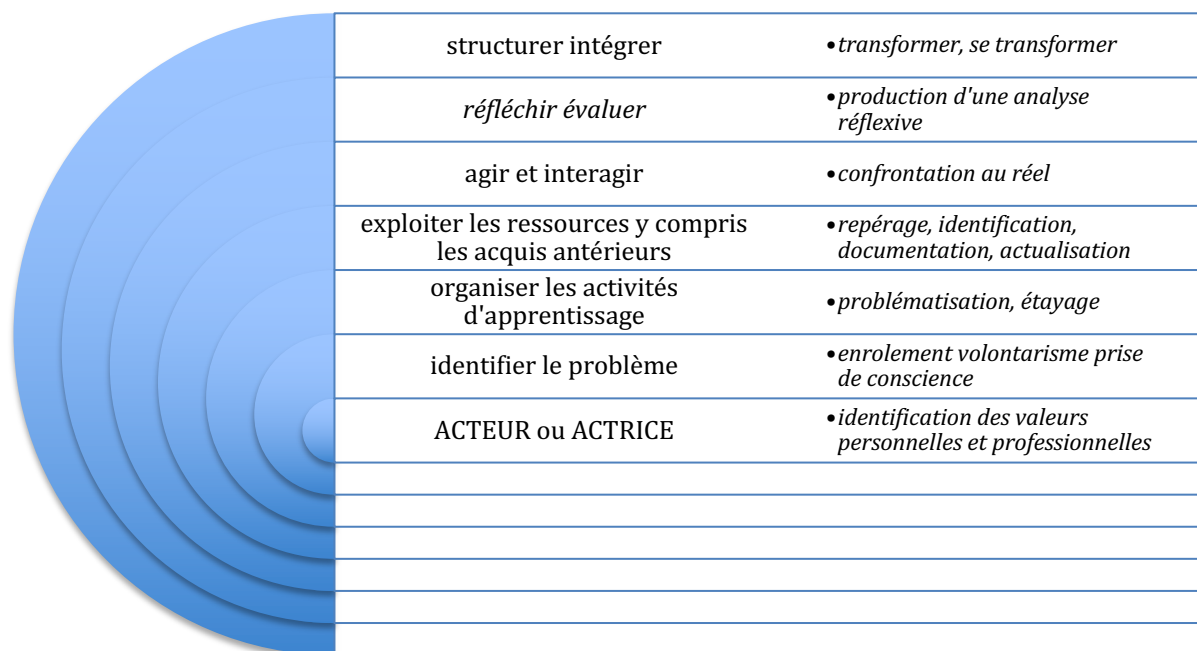


Figure 1 : Construire des compétences à enseigner avec le genre : un processus spiralaire de transformation des pratiques et de soi.

## 2. Genre et savoirs en didactique de l’EPS

### 2.1. Le genre comme saturateur du milieu didactique

Prolongeant la réflexion sur le module de formation, entrons dans la classe – ou plutôt le gymnase. Comment le genre y est-il à l’œuvre ? Qu’en disent les recherches ?

La transmission des savoirs a été soumise à l’analyse de genre dans différentes disciplines (mathématiques, sciences, langues vivantes, éducation physique et sportive, histoire) qui ont contribué à la démonstration unanime de l’impact du curriculum caché sur la fabrication des inégalités sexuées d’un point de vue quantitatif et qualitatif (Couchot-Schiex, 2017c). Le genre inonde le milieu didactique tout au long du processus de transposition didactique, de la conception à la mise en œuvre des processus didactiques dans la classe. Les savoirs sont divisés et hiérarchisés suivant des valeurs différenciées sous-tendues par les stéréotypes et les normes sociales évolutives. La « connotation » sexuée des savoirs, et en éducation physique et sportive (EPS) des activités support, marque fortement les représentations mentales des élèves et des enseignant·es. Ces représentations influencent les choix de programmation des activités physiques sportives et artistiques (APSA). Lorsque ceux-ci sont définis librement par l’enseignant·e ou l’équipe enseignante, elles conduisent également à la définition de combinaisons d’APSA dans les menus de pratiques proposés aux élèves qui eux-mêmes appliquent ces représentations à ces énoncés au moment du choix qui les engagera pour l’année. Le traitement réalisé par l’enseignant·e ainsi que les supports qui médiatisent les savoirs interviennent dans ce processus, de l’entrée dans le cycle jusqu’à l’évaluation des apprentissages, ce qui amène parfois à des contradictions entre les objectifs d’apprentissage définis dans les différents moments du cycle (séquence) d’EPS (Coltice et Couchot-Schiex, 2006). L’enjeu des interactions verbales et non verbales qui prennent place entre l’enseignant·e et les élèves au cours de la séance a été largement documenté. Les interactions participent au processus de fabrication d’une position d’élève qui, progressivement au cours de la scolarisation, aboutit à la différenciation sexuée des comportements face aux savoirs dans les différentes disciplines tout en donnant l’impression que ces comportements sont liés au sexe biologique de l’élève donc naturels. En EPS, on peut remarquer que l’analyse des interactions est souvent limitée à celles qui ont lieu entre l’enseignant·e et un ou des élèves ; elle concerne plus rarement les échanges entre élèves. Pourtant, il est démontré que les pairs constituent des vecteurs de normalisation des comportements sociaux (dont le rapport aux savoirs), mais aussi de la redéfinition des tâches proposées à l’étude (objectif de la tâche et conditions de la confrontation à la tâche). Une plus grande considération pour ce secteur des échanges à visée didactique et non didactique prenant place au cours de la séance serait d’un intérêt indéniable, de même que l’analyse croisée des interactions enseignant·e/élèves vs élèves/élèves à la fois à propos de l’avancée des apprentissages dans le temps didactique, que pour poursuivre la mise au jour du curriculum caché et des mécanismes qui en découlent.

Puisque les paramètres qui parcourent le milieu didactique sont façonnés, définis par le genre qui les inscrit dans une logique normative, implacable, sans faille, perpétuelle, ils peuvent faire l’objet d’une analyse macro-sociale dans le système de genre. Si la logique macro-sociale du genre s’applique aux représentations et aux pratiques sociales, alors il est possible d’envisager le genre comme un saturateur du milieu didactique. *« Si le genre « sature » les situations sociales, il est présent dans les situations d’enseignement sans que l’on en ait conscience. Ainsi, on peut dire par extension que le genre « sature » le milieu didactique et les*

*situations d'apprentissage puisqu'individus et objets (savoirs et médiateurs du savoir) ont subi antérieurement les normes du genre.* » (Couchot-Schiex, 2017c).

L'ambition de cette analyse est d'apporter des précisions et des approfondissements sur la réalité didactique en identifiant les mécanismes qui conduisent à la partition sexuée des savoirs, à la fabrication différenciée sexuée des comportements sociaux des élèves au cours des processus d'apprentissage. Elle suppose de mettre en évidence la production d'inégalités sexuées, qui paraissent irréductibles au moment de l'évaluation certificative des examens (baccalauréat et autres brevets de fin d'études) et de déconstruire les représentations enseignantes qui s'invitent dans le milieu didactique. L'ouverture de recherches considérant ces problématiques essentielles de la discipline poursuivant les travaux engagés tout en intégrant l'approche des études de genre pourrait contribuer à mieux comprendre comment aider tous les élèves à réussir durablement en EPS, en repensant la structuration des enseignements, les objets proposés aux apprentissages des élèves, mais aussi leur médiation (Coltice, Couchot-Schiex & Sallet, 2013 ; Couchot-Schiex, 2016a).

## **2.2. Comparaison épistémologique de la production des savoirs didactiques liés au genre**

Ma réflexion, sous la forme d'une analyse comparative (Couchot-Schiex, 2018a), a pour objectif de faire le point sur les avancées scientifiques en didactique de l'EPS dont ont pu s'emparer les professionnel·les, sur la manière de mettre en activité, dans la classe mixte, tous les élèves, filles et garçons. En effet, les études initiées au début des années 2000 se poursuivent selon deux orientations : l'une menée par Verscheure et Amade-Escot s'insère dans la théorie de l'action conjointe en didactique de l'EPS et contribue à l'émergence de constats de la fabrication différentielle des apprentissages des élèves, l'autre que j'ai menée, en collaboration avec Michelle Coltice, s'appuie sur un regard anthro-socio-didactique et considère que le genre, préexistant à toute situation sociale est un saturateur du milieu didactique qui influence les représentations individuelles et collectives, amène les élèves à aborder cette discipline à partir de comportements socio-sexués incorporés qui influencent les expériences qu'elles·ils y vivent. Ce texte situe les deux approches dans leur contexte d'élaboration autour des deux pôles scientifiques de Toulouse où Chantal Amade-Escot a développé un courant de travaux en didactique et de Lyon autour de Geneviève Cogérino dans l'ERTé Genre Education Corps (GEC, 2002-2005).

Initialement, les deux conceptions partageaient des présupposés communs et une même référence au genre tel que défini par la psychologie sociale en tant que construction socio-culturelle différenciée des sexes. Elles empruntaient également toutes deux l'outil du BSRI mis au point par Bem (1981). Dix ans plus tard, on peut établir le constat que l'une des deux approches poursuit ces élaborations scientifiques en précisant le positionnement de l'individu selon les deux dimensions de « masculinité » et de « féminité » par la construction du concept de « positionnement de genre » proposé par Verscheure et Amade-Escot, utilisé également par Vinson (2013). Le concept « d'orientation de genre » est défini « *en tant que construction sociale et culturelle de la différence des sexes à partir des normes, valeurs et contraintes sociales continûment incorporées et profondément lié à la notion d'identité. Il marque la distribution des sujets selon une infinité de positions sur un continuum anthropologique qui oppose "masculinité et "féminité" (Héritier, 1996). Cette notion d'orientation de genre est parfois considérée comme un attribut de la personne dans les travaux de psychologie sociale du sport* » (Verscheure, 2010 : 2). C'est l'orientation de genre, au fondement des différentes formes de l'implication de l'élève, qui est activée, en contexte, lors de la situation d'enseignement-apprentissage. L'enjeu scientifique de cette approche réside dans la réduction des inégalités d'apprentissage par



l'étude du lien du rapport au savoir des élèves et des contenus des enseignements soumis à une analyse didactique. La préoccupation, en termes didactiques est de « *proposer des tâches permettant aux élèves de s'engager selon leur positionnement de genre, tout en créant les conditions d'une exploration d'autres formes genrées de réalisation de la tâche* » (Verscheure, 2013 : 28), afin de maintenir la relation élève/savoir. Le postulat de départ est que la co-construction des savoirs participe de la production des inégalités de sexe en EPS par un tissage subtil d'interactions élèves/enseignant·e selon des modalités du « contrat didactique différentiel » (Schubauer-Leoni, 1996, citée par Verscheure, 2010 : 2).

La seconde approche s'est écartée des concepts et outils de la psychologie sociale pour investir une réflexion anthropo-sociologique et s'appuie sur la nécessité de prendre en compte les éléments de la complexité d'une pratique physique vécue comme une « expérience singulière de soi, » qui met en jeu :

- l'activité adaptative motrice,
- les relations sociales qui se nouent dans les pratiques,
- l'activité cognitive et réflexive qui articulent les ressentis et les connaissances.

Cette expérience de soi ne peut être dissociée du genre envisagé selon Clair (2012): « *Le genre ne se définit pas d'une simple phrase mais s'inscrit dans une logique normative implacable, perpétuelle et continue* » (Clair, 2012 : 9). Introduit, de fait, dans le milieu didactique, le genre devient un saturateur des situations sociales et des savoirs. C'est l'intégration dans la réflexion initiale du postulat de déconstruction des catégories sexe/genre reposant sur des normes sociales binaires qui a ouvert la voie à une autre manière d'envisager le rapport des élèves aux savoirs. Des lectures tirées de la littérature anglo-saxonne des *gender studies* en sociologie du sport ont été importées dans la réflexion en didactique de l'éducation physique et sportive, avec l'ambition de renouveler le paradigme scientifique en intégrant la problématique générale de l'enseignement-apprentissage à l'intérieur du système de genre (Parini, 2006). Le genre y est conçu comme ordre social organisant les individus entre eux à partir du critère de sexe dans un système hiérarchisé, comme un préalable à toutes les situations sociales, les saturant d'injonctions hétéronormatives. Intégrant cette réflexion au milieu didactique, le genre est un saturateur des situations sociales et par extension du milieu didactique, lui-même hautement social.

De ces deux positions scientifiques investissant le concept de genre en EPS, on peut tirer les éléments d'une controverse qui renoue avec les différentes positions féministes (Cyrino, 2014). Si le postulat initial s'accorde sur l'idée que la différenciation d'une nature biologique des sexes construit une catégorisation qui porte les conditions d'une hiérarchisation sociale productrice d'inégalités, les développements qui s'ensuivent replacent le débat entre une position « différencialiste » qui cherche l'égalité dans la différence interrogeant l'attribution des valeurs inégales tout en conservant la différence sexuée comme intangible et une position « universaliste » qui pose comme secondaire le caractère sexué des corps mais interroge la construction sociale des corps au sein des rapports de pouvoir. D'un côté, on sait que le sexage repose sur des biais définitionnels (Fausto-Sterling, 2012), que l'identification catégorielle des individus n'est que de peu d'intérêt en soi mais assigne les corps à des performances de genre [« *doing gender* »] rendant visibles les tensions entre le biologique et le social. De l'autre, ces tensions qui constituent un point nodal d'enjeux conceptuels et politiques mériteraient que l'on y porte une attention accrue dans la perspective d'un égal droit à l'accès aux pratiques physiques et sportives qui s'inscrit à la fois à l'échelle des pratiques enseignantes et à celle, macro-sociale, du système d'éducation-formation (SEF).

Pour conclure, ces deux approches ont introduit le genre comme cadre d'analyse du milieu didactique. Leurs cadre d'analyse, leurs références et leurs outils se sont précisés,

différenciés. Il n'en demeure pas moins qu'elles posent toutes deux la question du sens pour les apprentissages des élèves en cherchant à mieux comprendre comment interfèrent le genre et le milieu didactique et à réduire les inégalités sexuées et genrées. Pour l'une, certains paramètres didactiques sont lus au prisme du genre, pour l'autre le genre sature le milieu didactique et l'interroge.