



# Articuler l'égalité et la didactique en formation. Le cas de la gymnastique rythmique avec ballon à l'école primaire

Claire Pontais, Formatrice agrégée d'EPS, ESPE de Basse-Normandie, Centre EPS & Société

© Publié en 2020 par la Revue GEF, numéro 4, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

PONTAIS, C. (2020). Articuler l'égalité et la didactique en formation. Le cas de la gymnastique rythmique avec ballon à l'école primaire. *Revue GEF* (4), 58-65. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

Choisir d'enseigner la gymnastique rythmique avec ballon n'est pas anodin pour qui vise l'égalité entre les sexes. Dès l'école primaire, filles et garçons entretiennent des rapports différents au ballon et les écarts de prestation sont importants. Quelles sont les conditions à réunir, en termes de conception et de choix de formation, pour que les professeur·es des écoles soient en capacité de concevoir et mettre en œuvre un module d'apprentissage d'une durée suffisamment longue pour que filles et garçons, ensemble, accèdent aux mêmes apprentissages techniques, méthodologiques et sociaux ? Pour répondre à cette interrogation, cet article relate une expérience qui s'appuie sur deux recherches en didactique en lien avec des dispositifs de formation visant l'égalité filles-garçons grâce à la réussite de tou·tes les élèves en EPS. Il tente de croiser les questions didactiques et celles liées au genre, tout en prenant en compte les problèmes professionnels des enseignant·es du primaire.

**Mots clés :** école primaire, didactique, éducation physique et sportive (EPS), genre, égalité filles-garçons, formation.

## Introduction

Les réflexions menées dans cet article sont le fruit de deux recherches en didactique en lien avec des dispositifs de formation visant l'égalité filles-garçons grâce à la réussite de tou·tes les élèves en éducation physique et sportive (EPS). La première recherche a porté sur la conception d'un outil didactique de gymnastique rythmique (GR) à l'intention des enseignant·es du primaire dans le but d'assurer de réelles acquisitions, signifiantes sur le plan culturel et ayant du sens pour les élèves (Pontais, 1996). Cet outil propose une analyse de la pratique sociale de GR, des repères pour observer les comportements des élèves et une situation de pratique scolaire associée à une démarche de dévolution (Le Bas, 2007 ; Marsenach, 1991). Mobilisé pendant une vingtaine d'années dans le cadre de la formation initiale et continue, mis à l'épreuve par des enseignantes débutantes ou expérimentées, cet outil n'a cessé d'évoluer grâce aux allers retours entre observations en classe et analyses de pratique en formation. La deuxième recherche a porté sur la façon dont les enseignant·es du primaire se saisissent de cet outil didactique. Cette étude visait la compréhension de leurs modes de fonctionnement, toujours dans une perspective de formation (Brière & Pontais, 2014).

Sur la base de ces travaux et d'une réflexion mêlant recherches, formations et observations dans les classes, ce texte propose de développer, sous l'angle d'un retour de formation, les liens entre didactique, égalité filles-garçons et compréhension des modes de fonctionnement des enseignant·es. Nous faisons l'hypothèse que les problèmes didactiques, professionnels et d'égalité doivent être traités en même

temps. En effet, les connaissances didactiques ne sont pas obligatoirement un préalable à la visée d'égalité, mais sans connaissances didactiques pertinentes, ce souci d'égalité reste inopérant. *A contrario*, le souci d'égalité peut stimuler une entrée dans les contenus didactiques, à condition d'aider les enseignant·es à régler un certain nombre de problèmes professionnels. Nous allons tenter de mettre en évidence ces relations en exposant les problématiques rencontrées en formation initiale et continue, puis en proposant une séquence d'apprentissage en GR avec ballon. Nous analyserons ensuite les conditions réunies pour atteindre les objectifs d'égalité et de réussite de toutes les élèves, filles et garçons. L'usage du genre comme outil d'analyse critique permettra, ici, de revisiter les résultats obtenus, de les discuter au filtre de la construction sociale des sexes, de leur différenciation et de leur hiérarchisation<sup>1</sup>.

## **1. Articuler la didactique et le genre en formation**

### ***1.1 Tenir compte des problèmes professionnels des professeur·es des écoles***

Les enfants de l'école primaire ont des potentialités de développement physique trop souvent inexplorées. À cet âge, rien n'est encore figé, ni sur le plan de la motricité, ni sur celui des représentations. Les professeur·es des écoles, en très grande majorité des enseignantes polyvalentes, sont parfois peu à l'aise avec l'enseignement de l'EPS. Elles et ils ne sont pas toujours outillé·es au plan didactique et pédagogique pour concevoir leurs situations d'apprentissages. Il leur est souvent difficile de gérer les tensions entre contenus formalisés et fonctionnels, jeux et apprentissages, gestion du collectif et suivi individuel (Le Bas, 2007 ; Brière & Pontais 2014). Ces problèmes sont d'autant plus prégnants qu'une séance d'EPS implique un groupe classe toujours en mouvement. Les propositions didactiques doivent donc tenir compte de ces problèmes professionnels pour être fonctionnelles. Nous avons en ce sens exercé une vigilance particulière sur la variable « enseignant·e » du tryptique didactique (élève/savoir/ enseignant·e), dans le but d'éviter des propositions inconsistantes ou au contraire inabordables sur le plan didactique et/ou organisationnel.

### ***1.2 Des propositions didactiques qui intègrent les questions d'égalité***

Les propositions didactiques sont élaborées pour permettre aux enseignant·es de concevoir et mettre en œuvre un module d'une durée suffisamment longue (12 séances), afin de poursuivre des objectifs ambitieux en termes d'apprentissages en EPS et de luttés contre les stéréotypes ; ces deux objectifs étant poursuivis de manière imbriquée. Pour la plupart des professeur·es des écoles, les questions d'égalité apparaissent comme des évidences : « *oui, filles comme garçons sont capables* », « *non, je ne fais pas de différence* ». Or, la visée d'égalité ne reste souvent qu'une intention faute d'outils appropriés (Pontais, 2013) et les inégalités entre filles et garçons perdurent (Coupey, 1995). Pour proposer des contenus égalitaires, une condition est d'apprendre à « lire » les comportements des élèves, aussi bien du point de vue du sens qu'ils et elles donnent à leurs actions selon des significations potentiellement sexuées que de leurs habiletés motrices, résultats d'une socialisation différenciée.

### ***1.3. La GR ballon au filtre du genre***

Le choix du ballon n'est pas anodin pour qui vise « l'égalité sans condition » en EPS (Sénac, 2018 ; Szerdahelyi, 2019). À l'école, du fait de leur socialisation différenciée, garçons et filles entretiennent des rapports différents au ballon. La majorité des filles ne jouent pas au ballon, ni dans leur famille ni dans la cour de récréation (Maruejols, 2017), et restent ainsi malhabiles avec cet objet. Inversement, la majorité des garçons demeurent éloignés de la dimension esthétique, parce que souvent cantonnés dans les sports collectifs (Davisse, 2010). Il y a donc un enjeu important à jouer sur un ressort émotionnel différent et à utiliser l'objet ballon en GR pour faire vivre aux filles et garçons un projet collectif, partagé, où le but est d'impressionner un public avec des exploits corporels de plus en plus difficiles avec un objet (Loquet, 1996). L'objectif est que les élèves filles et garçons accèdent, ensemble, aux mêmes apprentissages techniques, méthodologiques et sociaux. De manière concomitante, ce travail

---

<sup>1</sup> Initialement absent des questionnements portés par le groupe de recherche-innovation (GRI) où s'est développée l'expérimentation présentée, GRI nommé « Tous capables en EPS ! » et initié dans l'académie de Caen entre 1997 et 2000, l'usage du genre s'est progressivement imposé à nos réflexions, au fil de la diffusion de cet outil d'analyse dans les travaux scientifiques francophones. Une publication pour les ABCD de l'égalité revient sur les enjeux de cet usage (Pontais, 2013).

permet à notre sens de faire évoluer leurs représentations sur leurs propres compétences et celles de l'autre sexe, afin de contrecarrer les stéréotypes sexuels.

## **2. La séquence d'apprentissage de gymnastique rythmique avec ballon dans une classe de CP**

La construction d'une situation de pratique scolaire renvoie à la tentative d'articuler le jeu (projet de l'élève) et l'apprentissage (la confrontation à un milieu posant problème) (Pontais, 2015). Il s'agit de provoquer chez des élèves les adaptations souhaitées par un choix judicieux des problèmes proposés en référence à une pratique sociale, ici la GR. Les outils mobilisés (aménagement, questions ciblées, observations quantitatives ou qualitatives...) doivent permettre aux élèves d'agir avec plaisir tout en étant contraint-es, pour réussir, à transformer leurs actions habituelles. Tant que les transformations ne sont pas produites, la situation est stable. Chaque élève peut ainsi juger et suivre ses progrès tout au long du processus d'apprentissage, tout comme l'enseignant-e.

### **2.1 La situation de pratique scolaire proposée**

L'expérience relatée se passe dans une classe de CP, avec une enseignante ayant bénéficié d'un stage de formation continue en EPS de quatre jours. Au-delà de l'observation *in situ* de l'activité de cette enseignante et de celle des élèves, une relation de collaboration a été établie avec cette professionnelle confrontée à un recueil de données sur la durée : appui sur les vidéos de la première et dernière séance, couplé à des entretiens post-séances (analyse de la transformation des comportements, construction du code gymnique de référence, incidents critiques, décalages entre le prévu et le réalisé).

*Dispositif* : Chaque élève dispose d'un ballon. Les enfants passent devant les autres par groupes mixtes de six élèves. Les spectateurs et spectatrices sont positionné-es autour d'une piste balisée de 10 x 10 mètres. Deux musiques se succèdent lors de la prestation : d'abord des percussions (pour les rebonds au sol), puis une musique de cirque (pour aborder le lancer-rattraper).

*But du jeu* : « Faire des exploits avec le ballon sur la piste, pendant la durée de la musique pour épater les spectateurs et spectatrices (1 minute). Faire la statue au début et à la fin. Faire des signes (avec la main, la tête...) pour attirer l'attention d'un spectateur ou d'une spectatrice ». La notion d'exploit est explicitée : un exploit est quelque chose de « difficile et réussi » (Loquet, 1996).

*Critères de réussite* :

- Le ballon ne sort pas de la piste (s'il sort, on « s'excuse » en faisant un signe).
- Pour les lancers : toujours rattraper (on « s'excuse » en faisant un signe si le ballon tombe par terre sans que cela soit prévu).
- Pour les rebonds : s'arrêter le moins possible pendant la durée de la musique.
- Commencer / s'arrêter en même temps que la musique (faire la statue), changer d'action au changement de musique.

*Aides et contraintes de la situation* :

Il s'agit d'aider les élèves à donner du sens au projet tout en les contraignant à transformer leur comportement.

- La musique : incite à un rapport délicat à l'objet (Loquet, 1996). Deux musiques obligent les élèves à deux actions différentes pendant une durée stable.
- La « piste » et la « statue » renforcent l'idée de spectacle, permettent de faire la différence avec les sports collectifs. La « piste » limite l'espace et contraint les élèves à contrôler leurs trajectoires et à doser l'énergie du ballon.
- Le collectif : être six réduit l'appréhension au passage sur scène, nécessite de partager l'espace et responsabilise chacun-e par rapport à la production collective.
- Faire des signes à un spectateur ou une spectatrice renforce l'idée d'exploit réussi et incite le public à être attentif. On peut attirer à un-e gymnaste deux spectatrices ou spectateurs éloigné-es pour favoriser des déplacements sur la piste.

## **2.2 Les apprentissages des élèves**

### **2.2.1 En termes d'EPS et d'égalité**

– En termes d’EPS : il s’agit pour tou-tes les élèves d’être adroit-es et agiles avec un ballon, ce qui constitue un défi inédit pour une grande majorité des filles de cette classe, dont certaines n’avaient jamais eu de ballon pour elles seules ; d’entrer dans un rapport esthétique à l’objet (réussir son exploit) ; d’entrer dans un processus d’apprentissage et ne pas en rester à une simple idée de jeu (ce qui constitue un défi pour une grande part des garçons de cette classe qui pensent être déjà *champions avec un ballon*).

– En termes d’égalité : acquérir des compétences motrices pour faire évoluer les représentations sociales sur la différence des sexes, les rendre moins dépendantes à l’égard des stéréotypes de genre (Marro, 2012). Pour les garçons : « *oui, les garçons peuvent faire de la GR ; non, les filles ne sont pas nulles avec un ballon* ». Pour les filles : « *oui, nous sommes capables de faire des exploits* ». Pour filles et garçons : « *Pour réussir, il faut s’entraîner, c’est normal de ne pas réussir du premier coup, on doit réfléchir à ce qu’on fait pour progresser* ».

### 2.2.2 L’évolution des comportements durant la séquence

Au départ, nous avons constaté des comportements différents selon le sexe, mais un projet commun. L’analyse vidéo de la première séance montre que le jeu est inconnu des élèves, ils et plus encore elles expriment leur joie d’avoir chacun-e un ballon, de faire des exploits. L’idée de spectacle n’est pas présente. Les garçons sont attirés par les buts et les paniers de basket ; ce n’est le cas d’aucune fille. À la fin de la première séance, nous répertorions beaucoup de figures différentes avec le ballon : lancers, rebonds au sol, sur le corps, roulers au sol, équilibres sur un doigt... mais aucune figure corporelle. L’écart entre filles et garçons est grand en termes d’habiletés avec le ballon (aucune fille ne lance haut et toutes gardent le ballon dans leur espace proche, aucune ne sait faire rebondir longtemps), des filles ne prennent aucun risque pour ne pas perdre leur ballon. La majorité des garçons prennent plus de risques que les filles sans intention de les maîtriser (ils lancent plus haut sans intention de rattraper, font rebondir jusqu’à perdre l’objet), ils utilisent plus d’espace, jouent au pied, se jettent au sol pour rattraper « en catastrophe ».

À la fin du module d’apprentissage, ces écarts entre filles et garçons ont été réduits de manière significative. Tou-tes les élèves, filles comme garçons, réussissent au moins un lancer haut-rattraper (calcul de trajectoire) et un rebond sans arrêt pendant la durée de la musique (entretien de la mobilité). Tous et toutes savent se situer en référence aux exploits répertoriés dans le code, avec les critères de réussite adéquats (Figure 1). Ils et elles s’excusent quand ils ou elles ratent et montrent qu’ils et elles sont content-es quand ils et elles ont réussi.

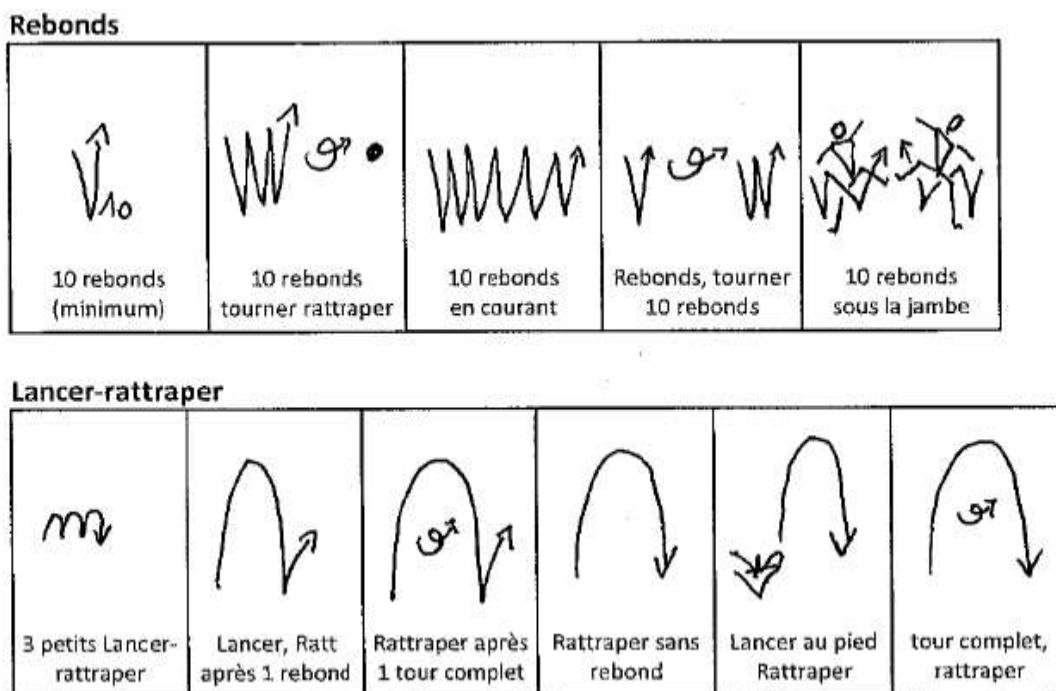


Fig. 1. Code de la classe

Ces comportements ont nécessité douze séances. Ils peuvent sembler relativement banals (voire peu ambitieux) mais représentent un très grand progrès par rapport à des modules précédents où ces objectifs n'étaient pas atteints.

### 3 Les conditions réunies pour atteindre l'égalité de réussite de tou·tes les élèves

Nous pensons que les progrès des élèves, aussi bien les moins habiles que les plus débrouillé·es, s'expliquent par le fait que nos propositions aident les enseignant·es à régler des problèmes professionnels récurrents, en termes d'articulations des questions didactiques et d'égalité.

#### 3.1 Connaitre la signification de la pratique sociale de référence

En EPS, faire référence aux activités physiques sportives et artistiques (APSA) suppose d'en connaître « l'essence » (Goirand, 1990), c'est-à-dire la signification émotionnelle de l'activité étudiée et les problèmes qui en découlent. Spontanément, les enseignant·es se centrent sur les gestes, les habiletés. Si on en reste là, les différences de vécu entre filles et garçons constituent un obstacle insurmontable aux yeux des enseignant·es.

Comprendre que la GR repose sur « faire des exploits » avec un objet pour s'épater soi-même et épater les autres (une *épreuve* selon Bernard Jeu, 1977) permet de gérer la tension entre prise de risque et maîtrise du risque (de plus en plus difficile *et* réussi). Ce renseignement de nature épistémologique est extrêmement important pour les professeur·es des écoles afin d'éviter deux dérives : des dérives de sens pour l'élève, en considérant que la GR n'est ni une performance athlétique (où il faut lancer loin) ni une confrontation aux autres comme en sports collectifs (où faire des passes est un moyen de marquer des buts) ; des dérives genrées du type « faire joli » avec le ballon (risque de rejet des garçons) ou « faire comme les basketteurs » (risque d'exclure une majorité de filles).

#### 3.2 Confronter filles et garçons aux mêmes problèmes techniques

En EPS, une grande part des enseignant·es n'a pas les mêmes attentes pour les filles et pour les garçons (Vinson, 2013). Identifier deux problèmes essentiels en GR (Loquet, 1996), à savoir : lancer-rattraper (mode impulsif et balistique) et entretenir la mobilité de l'objet (mode progressif et continu), permet aux enseignant·es de centrer les élèves sur les repères à construire pour passer de gestes explosifs à une modulation de l'énergie, mettant en relation corps et objet. Ce savoir permet d'être exigeant·e aussi bien avec les filles qu'avec les garçons, de contre-carrer l'idée que les exploits seraient « naturels » et de faire comprendre aux élèves l'intérêt de « s'entraîner » pour réussir.

Ce savoir permet également de limiter le nombre de problèmes à résoudre. En effet, traditionnellement, les enseignant·es attendent une grande diversité de réponses, souvent de peur que les élèves s'ennuient, mais « vouloir tout faire » les empêche de se centrer sur l'essentiel. Viser des apprentissages stables et durables dans seulement deux actions permet de faire le tri dans toutes les réponses des élèves, sans rien leur interdire.

Dans notre cas, nous avons été amenées, en accord avec les élèves, à éliminer ce qui était trop facile (donc d'un intérêt limité du point de vue du risque : les petits lancers par exemple) et ce qui ne serait pas maîtrisable dans le temps scolaire limité (rebonds sur les bras, les pieds, la tête) (Figure 2).

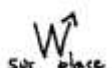
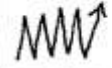

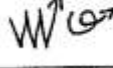
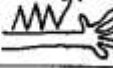
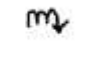

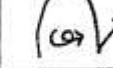
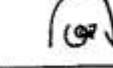



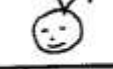
Rebonds					
Lancers					
Jeu à la tête ou au pied					

Fig. 2. Code provisoire (seconde séance)

Ainsi, filles et garçons ont pris des risques maîtrisés dans deux actions (rebonds, lancers) porteuses de transformations durables. Celles-ci ont été suffisantes pour donner du sens à leur projet, les élèves étant plus intéressé·es par la réussite de leur exploit le plus épatant que par la diversité des réponses.

### **3.3. Proposer une seule situation stable pendant une séquence d'apprentissage longue**

#### *3.3.1. La situation articule jeu et apprentissage*

Une situation de pratique scolaire est une situation d'apprentissage particulière. Elle peut être la seule situation proposée aux élèves durant douze séances. Elle tente d'articuler jeu et apprentissage tout au long du module. Sa conception va à l'encontre de toute une tradition de l'enseignement, où les exercices ont beaucoup d'importance et sont souvent déconnectés du jeu. Proposer aux enseignant·es une seule situation qui articule jeu et apprentissage est un choix stratégique. Cela les soulage d'une préparation fastidieuse et leur assure une forme de sécurité d'une séance sur l'autre. Une fois que les problèmes organisationnels sont résolus (premières séances), la situation ne change plus. L'enseignant·e peut alors se concentrer sur l'activité cognitive et corporelle de ses élèves qui, sans se lasser, évoluent au fur et à mesure de la séquence.

#### *3.3.2. Le code « dégenre » les exploits et le rapport à l'apprentissage*

En EPS, souvent les enseignant·es répertorient les actions trouvées par les élèves « pour mémoire » d'une séance à l'autre. Le code dans les activités gymniques est bien plus que cela : il constitue la règle du jeu (Robin, 2005). Dans notre proposition, le code est la référence commune de la classe. Il objective les exploits et les hiérarchise du plus facile au plus difficile. En les institutionnalisant, le code « dégenre » les actions gymniques : le jeu au pied n'est plus réservé aux garçons, passer la balle sous la jambe levée n'est plus réservé aux filles.

De plus, le code est un outil précieux pour dégenrer le rapport à l'apprentissage. Une fois stabilisé (vers la troisième séance), chaque élève apprend à se situer dans le code et entre ainsi dans un processus d'apprentissage. Ce n'est pas facile, il faut prendre conscience de ce que l'on fait réellement (et non de ce que l'on pense faire), ne pas tricher, accepter l'échec momentané (or, comme un garçon l'a dit : « *c'est honteux de rater avec un ballon !* »), comprendre que l'erreur fait partie de l'apprentissage. Ensuite, il faut se poser des questions, s'entraîner pour réussir l'action visée.

Nous avons fait des constats similaires à ceux de Vigneron (2004) quant au rapport au savoir des filles et des garçons : les élèves les plus débutant·es (en majorité des filles) ont eu besoin d'exercices avec l'aide directe de l'enseignante, tandis que les élèves plus débrouillé·es (en majorité des garçons) se sont entraîné·es en autonomie dans la situation de spectacle, disant ne faire aucun « exercice » au sens entendu habituellement.

Cette différence de rapport aux apprentissages n'est pas un problème si l'enjeu est explicite pour tous et toutes. L'important est que tou·tes les élèves soient amené·es à « s'exercer », à se poser des questions sur leurs actions pour progresser. À l'issue du travail, les garçons les plus sportifs ne prenaient plus de risques démesurés (volonté de maîtrise) et les débutant·es s'entraînaient en autonomie. Une élève s'est même entraînée à faire les rebonds chez elle. Un garçon a tenté de la qualifier de tricheuse ! Ce fut l'occasion d'expliquer que l'entraînement est un gage d'émancipation. Il nous semble que ces élèves sont, à l'issue de ce projet, moins dépendant·es à l'égard du genre, au moins dans le domaine du sport (Marro, 2012).

### 3.3.3. Le projet de spectacle est présent dès la première séance

Traditionnellement, les enseignant-es commencent par les exercices pendant plusieurs séances et le spectacle arrive à la fin... avec le risque que nombre d'élèves ne veuillent pas passer devant les autres. Apprendre à montrer ses exploits dès le début (en collectif) permet de construire le sens du projet, d'évaluer les progrès qu'il reste à faire pour le spectacle final et de décider de s'entraîner en conséquence. L'idée de « piste » introduite au départ, pour éviter aux garçons d'être attirés par les paniers de basket ou buts de hand-ball, s'est avérée indispensable en tant que critère de réussite pour tous et toutes (repère spatial évident).

### 3.3.4. Des débats sur l'égalité à toute occasion

Le travail lors de la séance d'EPS est essentiellement consacré aux progrès dans les acquisitions motrices. De retour en classe, de nombreuses occasions de débattre de l'égalité se présentent : le travail sur le code (apprendre à se situer, à s'auto-évaluer) donne lieu à des constats sur les réussites identiques des filles et des garçons ; visionner des vidéos de haut-niveau permet de débattre des pratiques sociales : « *oh, les sportives de GR font comme nous* », « *pourquoi n'y a-t-il que des filles ?* », « *comment devient-on champion-ne avec un ballon ? En s'entraînant, ce n'est pas une question de filles ou de garçons* ». D'une manière générale, les questions soulevées par la pratique d'une activité physique, sportive ou artistique peuvent faire l'objet de discussions avec les élèves sur l'égalité (Delamarre, 2014). Les élèves apprennent à argumenter et dépasser les préjugés.

## Conclusion

Nous avons fait l'hypothèse qu'il était intéressant, voire indispensable d'articuler les questions didactiques, les problèmes professionnels des enseignant-es du primaire avec les questions d'égalité, de manière intégrée. Notre étude sur la GR ballon, fruit de deux recherches et d'une expérience de vingt ans de formation initiale et continue des professeur-es des écoles, montre qu'il est possible de faire progresser, ensemble, les filles et les garçons en EPS malgré des vécus différents, en les confrontant à un projet d'apprentissage commun, en référence à une pratique sociale didactisée spécifiquement pour l'école primaire. Les outils didactiques proposés tiennent compte des problèmes professionnels des enseignant-es du primaire tout en interrogeant leurs pratiques ordinaires. Ces outils sont opérationnalisés dans une situation de pratique scolaire qui articule jeu et apprentissage, dans le dessein de permettre des évolutions significatives. Ce sont des pistes fructueuses à développer en formation initiale et continue des enseignant-es.

Cependant, une telle proposition bouscule les représentations des enseignant-es, les habitus professionnels et nécessite donc un dispositif de formation qui prenne le temps, non de livrer une situation « clé en main » mais d'en comprendre les fondements épistémologiques, didactiques, professionnels, en y intégrant les questions de genre. Cela nécessite un apport de connaissances mais également un temps de déconstruction des pratiques usuelles puis de reconstruction pour leur permettre d'adapter les propositions à leur contexte et d'envisager des analyses de pratique à plus long terme.

Au terme de ce travail, nous pouvons constater que les problématiques didactiques et de genre ne se concurrencent pas ; au contraire, elles s'enrichissent mutuellement. Cependant, elles ne sont pas spontanément imbriquées. Les connaissances didactiques n'impliquent pas *ipso facto* une centration sur les questions d'égalité. *A contrario*, elles ne sont pas obligatoirement un préalable à la visée d'égalité, mais sans connaissances didactiques pertinentes, ce souci d'égalité reste formel. Dans notre expérience, le point de départ était une égalité de réussite pour les filles et les garçons en EPS, visant à faire culture commune. Cette visée d'égalité, centrée sur les acquisitions (techniques, relationnelles, réflexives), a sans doute permis d'éviter des dérives différentialistes, d'autant plus vivaces ou risquées que les écarts entre filles et garçons sont grands dans le cas précis de la manipulation d'un ballon. Au fur et à mesure que les formations sur le genre ont pris de l'importance, nous avons constaté que les visées d'égalité des (futur-es) enseignant-es facilitent une entrée dans les contenus didactiques, sous réserve que les outils proposés en formation tiennent compte de leurs problèmes professionnels. Dans ce cas, l'égalité de réussite et l'égalité de genre peuvent s'imbriquer autour de solutions très concrètes, que chaque enseignant-e est en capacité de s'approprier.

## Références

- Brière, F. & Pontais, C. (2014). Compréhension des modes de fonctionnement d'enseignant-e-s dans l'enseignement de l'EPS à l'école primaire et perspectives pour la formation. L'exemple de la gymnastique rythmique à l'école primaire. *eJRIEPS*, 32, 87-101.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*, 110, 37-50.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.
- Delamarre, P. (2014). Égalité Filles-Garçons : Animer un débat rugby et danse dans une classe de CM. *Centre EPS et Société*. Repéré à [www.epsetsociete.fr](http://www.epsetsociete.fr)
- Goirand, P. (1987). Des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement en EPS. *Spirales*, 1, 7-15.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.
- Le Bas, A. (2007). Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation. *Recherche et Formation*, 3, 47-60.
- Loquet, M. (1996). *EPS au collège et gymnastique rythmique sportive*. Paris : INRP.
- Marro, C. (2012). Dépendance/indépendance à l'égard du genre - Penser l'égalité au-delà des différences. *Recherche et formation*, 69, 65-70.
- Marsenach, J. (1991). *L'EPS, quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Pontais, C. (1996). *Pour une didactique de la GRS : construire de outils d'enseignement au CP*. Mémoire de maîtrise, non publié, Université de Caen.
- Pontais, C. (2013). ABCD de l'égalité. Faire des exploits avec un ballon, un enjeu pour l'égalité filles-garçons à l'école primaire. *Centre EPS et Société*. Repéré à [www.epsetsociete.fr](http://www.epsetsociete.fr)
- Pontais, C. (2013). Des classes mixtes à l'égalité, encore un long chemin à parcourir. *ContrePied, HS 13*, 4-7.
- Pontais, C. (2015). Situation de pratique scolaire et dévolution : articuler sens et apprentissage. *Centre EPS et Société*. Repéré à [www.epsetsociete.fr](http://www.epsetsociete.fr)
- Maruejols, E. (2017). Comprendre les inégalités dans la cour de récréation. *RUE 89*. Repéré à <http://www.genre-et-ville.org/comprendre-les-inegalites-dans-la-cour-decole-par-edith-maruejols> .
- Robin, J-F. (2005). La gymnastique : un jeu de règles. *ContrePied*, 16, 52-56.
- Sénac, R. (2018). *Penser les controverses pour porter une égalité sans conditions*. Colloque Mixité, égalité et pratiques en EPS, ESPE de Dijon, 22-23 novembre.
- Szerdahelyi, L. (2019). Égalité ou équité ? Au-delà des contradictions, l'égalité sans condition comme horizon. *ContrePied, HS 23*, 30-31.
- Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au bac entre filles et garçons*. Thèse en sciences de l'éducation, non publiée, Université de Bourgogne.
- Vinson, M. (2013). Influence des interactions verbales sur la construction du genre en EPS. Repéré à [www.epsetsociete.fr](http://www.epsetsociete.fr)