



HAL
open science

Les stratégies de l'enseignant×e face aux questions socialement vives sur la définition du genre

Élodie Costé

► **To cite this version:**

Élodie Costé. Les stratégies de l'enseignant×e face aux questions socialement vives sur la définition du genre. Education. 2023. dumas-04275680

HAL Id: dumas-04275680

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04275680>

Submitted on 8 Nov 2023

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.



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



Mémoire

En vue de l'obtention du master

« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »

Mention « 2nd degré Sciences de la Vie et de la Terre »

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Les stratégies de l'enseignant·e face aux questions socialement vives sur la définition du genre

Elodie COSTÉ

21000149

Année universitaire 2021- 2022

Directrice 2021-2022 : Anne Quentin

Directeur 2022-2023 : Guillaume Caillaud

Remerciements

Je tiens à remercier les enseignant·e·s de l'académie de Caen qui ont pris le temps de répondre au questionnaire.

Je remercie également Sandrine RABASSE, inspectrice pédagogique régionale pour ses conseils sur le questionnaire ainsi que pour son aide à sa diffusion.

Je remercie Guillaume Caillaud et Anne Quentin pour leurs conseils pendant l'écriture de mon mémoire.

Je remercie également les autres étudiant·e·s de la promo 2021-2023 de Master MEEF 2nd Degré Parcours SVT pour le soutien, on a fini les copains !!

Table des matières

Table des matières	1
Liste des figures.....	3
Liste des tableaux	3
Liste des Abréviations	4
Introduction	5
1. Les enseignant·e·s de SVT face aux QSV.....	5
1.1. Les questions socialement vives	5
1.1.1. Les QSV définies par Legardez et Simonneaux	5
1.1.2. La question du genre dans la société.....	6
1.1.3. Le genre dans les programmes de SVT.....	7
1.1.4. Les QSV au cœur de l'éducation à la citoyenneté	7
1.2. La posture de l'enseignant·e	8
1.2.1. Les postures de l'enseignant·e par D. Bucheton.....	8
1.2.2. Les stratégies identifiées face aux QSV.....	9
1.2.3. Stratégie et situation personnelle des enseignants	11
2. Définition de la problématique	12
2.1. Question de recherche.....	12
2.2. Hypothèses.....	13
3. Méthodologie.....	13
3.1. Choix de la méthodologie	13
3.2. Construction du questionnaire	14
3.3. Analyse des résultats.....	16
4. La question du genre et les stratégies des enseignant·e·s.....	16
4.1. Profil des répondant·e·s	16
4.2. Le genre est une QSV émergeant majoritairement dans la salle de classe	17
4.2.1. Les questions sur le genre sont concernent particulièrement les élèves en fin de cycle 4 et 2 ^{nde}	17

4.2.2. Les questions sur le genre sont reliées aux notions abordées	19
4.2.3. Les enseignant·e·s répondant·e·s ne choisissent pas la stratégie de l'évitement	21
4.3. La majorité des répondant·e·s se sentent concernées par la question du genre.....	23
4.4. Les avis des enseignant·e·s sur la façon d'enseigner les notions liées au genre sont dépendants de leur intérêt pour le sujet	24
4.4.1. La distinction entre genre et sexe est faite par une majorité des répondant·e·s	24
4.4.2. La volonté d'un enseignement non-genré est partagée	26
4.5. La stratégie de pro-active management : sa mise en place et son impact sur les élèves	28
4.5.1. La mise en place d'une stratégie de pro-active management est dépendant de l'intérêt des enseignant·e·s pour le sujet	29
4.5.2. Les enseignant·e·s pratiquant la stratégie de proactive management constate un impact chez les élèves.....	30
Conclusion.....	33
Bibliographie	34
Annexe 1 : Questionnaire	1
Annexe 2 : Réponses au Questionnaire	9

Liste des figures

Figure 1 : Les trois acteurs permettant de situer la question de recherche	12
Figure 2 : Profils des répondant établit grâce au bloc de question A du questionnaire.	16
Figure 3 : Émergence des questions sur le genre dans les classes des répondant·e·s	18
Figure 4 : Catégorisation des thèmes et notions abordées lors de l'émergence des questions sur le genre lorsque posées pendant une séance.	19
Figure 5 : Réaction des répondant·e·s aux questions sur le genre posées par des élèves ...	21
Figure 6 : Cause de l'intérêt des répondant·e·s pour le sujet du genre	23
Figure 7 : Proportion des répondant·e·s faisant une différence entre genre et sexe	25
Figure 8 : Proportion des répondant·e·s pensant qu'un enseignement non-genré devrait être étudié.	27
Figure 9 : Proportion des répondant·e·s prêtant une attention particulière à la diversité des genres lors de la préparation des cours.	29
Figure 10 : Dispositifs mis en place par les répondant·e·s prêtant une attention particulière à la diversité des genres dans leurs préparations de cours	31
Figure 11 : Impact de la mise en place des cours préparés en prenant en compte la diversité des genres.	32

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des différentes stratégies décrites dans la littérature (d'après Hildebrand et al., 2008; Reiss, 2008; Urgelli et al., 2018)	10
Tableau 2 : Tableau récapitulatif des outils méthodologiques utilisés et de leurs indicateurs	15
Tableau 3 : Extrait des réponses au questionnaire sur les questions des élèves posées lors de séances abordant des questions de génétique.	20
Tableau 4 : Précisions sur la réaction des répondant·e·s permettant de les classer comme appliquant une stratégie de neutralité	22

Liste des Abréviations

LGB(T) : lesbiennes, Gays, Bisexuel·les, (Transgenres)

LGBTQIA+ : lesbiennes, Gays, Bisexuel·les, Transgenres, Queer, Intersexe, Asexuel·les et plus

NSTA : *National Science Teaching Association*

QSV : Question socialement vive

Introduction

Les questions socialement vives concernent toutes les disciplines et tous les niveaux. Elles sont susceptibles d'évoluer avec la société mais seront toujours présentes à l'école et particulièrement à l'air des médias et du numérique qui exposent les élèves aux controverses de la société de par leur utilisation des réseaux sociaux.

De manière personnelle, le sujet du genre est un sujet qui m'intéresse particulièrement. Lors d'un stage professionnel en lycée, pendant un cours de seconde sur la spéciation, j'ai été amené à interroger les élèves sur la notion de genre dans le contexte de la classification. De manière répétée dans plusieurs classes différentes, des élèves ont défini le genre comme « les hommes et les femmes ». Peu expérimentée, je n'ai pas su réagir à l'introduction d'une possible QSV peu en rapport avec le sujet de la séance.

Cette expérience m'a donc donné envie de m'intéresser aux différentes stratégies de l'enseignant·e et leurs répercussions sur la classe lorsque confronté·e à une QSV et particulièrement sur la question du genre.

Le terme genre a été utilisé pour la première fois dans une publication scientifique par John Money (Goldie, 2014). Actualisée de nombreuses fois et particulièrement dans les années 70 par la recherche en sociologique anglophone, la définition admise en France est, pour Christine Détrez, celle :

« ...de construction sociale et culturelle de la féminité et de la masculinité à partir du sexe – tandis que le sexe renvoie aux différences biologiques entre hommes et femmes – avec l'idée que cette construction est organisée dans un rapport de hiérarchie et de pouvoir. » (Châteauneuf-Malclès, 2016)

Ou encore, le genre est défini par l'OMS en 2018 comme :

« les rôles, comportements, activités, fonctions et chances qu'une société, selon la représentation qu'elle s'en fait, considère comme adéquats pour les hommes et les femmes, les garçons et les filles et les personnes qui n'ont pas une identité binaire. Le genre est également défini par les relations entre personnes et peut refléter la répartition du pouvoir dans ces relations. » (OMS, 2018)

On retiendra donc pour ce travail, la définition du genre d'une personne comme étant identité personnelle et sociale d'un individu en tant qu'homme, femme ou personne non binaire (une personne qui n'est pas exclusivement homme ni femme).

1. Les enseignant·e·s de SVT face aux QSV

1.1. Les questions socialement vives

1.1.1. Les QSV définies par Legardez et Simonneaux

Contrairement à ce que son appellation indique, une question socialement vive (QSV) n'est pas forcément représentée sous forme d'une question. Il s'agit le plus souvent d'une question de société et qui est présentée de manière neutre dans le cadre scolaire.

D'après Alain Legardez dans sa conférence « Étudier les questions socialement vives (QSV) dans une perspective didactique. Propositions pour la formation initiale et continue des enseignant.e.s. » du 30 mars 2021, la problématique des QSV prend naissance lors d'un colloque sur l'éducation à la Citoyenneté à Sherbrooke en 1999 (Legardez, 2021).

En 2006, Alain Legardez et Laurence Simonneaux définissent les QSV comme :

« Une « question (triple) socialement vive » est une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) forme scolaire et qui possède les caractéristiques suivantes :

elle est vive dans la société : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires [...];

elle est vive dans les savoirs de référence : elle suscite des débats (des controverses) entre spécialistes de champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels. [...]

elle est vive dans les savoirs scolaires : la question est alors d'autant plus « potentiellement vive » au niveau des savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs. » (Legardez & Simonneaux, 2006, p21-22)

Ces QSV sont donc complexes et suscitent des débats de société auxquels les élèves sont confrontés dans leur vie quotidienne. Dans le domaine des sciences de la vie et de la Terre (SVT) particulièrement, un certain nombre de QSV sont abordées par les programmes par exemple la question de l'évolution (MEN, BO spécial n°11 novembre 2015), les questions de développement durable (MEN, BO spécial n°11 novembre 2015; MEN, BO spécial n°1 janvier 2019b; MEN, BO spécial n°8 juillet 2019a; MEN, BO spécial n°1 janvier 2019a; MEN, BO spécial n°8 juillet 2019b) ou encore les questions de sexualité et d'identité de genre abordé par les thèmes touchant à la reproduction humaine (MEN, BO spécial n°1 janvier 2019c). Ce travail se concentrera sur la question d'identité de genre pouvant apparaître lors du traitement de la reproduction humaine.

1.1.2. La question du genre dans la société

En 2021, la question du genre est un sujet soumis à de nombreuses discussions dans l'opinion publique et s'illustre notamment par la réaction des médias face à l'entrée du pronom neutre « iel » dans le *Petit Robert*. Bien que le Ministère de l'Éducation Nationale soit concerné par l'intégration des élèves transgenres à l'école (MEN, BO n°36 septembre 2021), des études montrent que pour l'année 2017-2018, 3,9% des lycéens déclaraient être victimes d'insultes homophobes et transphobes (*Prévenir l'homophobie et la transphobie à l'École | éducol*, octobre 2021). Un nombre probablement sous-estimé puisqu'à l'échelle européenne, un rapport de l'agence de l'union européenne pour les droits fondamentaux

montrent que parmi les personnes transgenres interrogées, 78% d'entre-elles ne parlaient pas ouvertement de leur transidentité à l'école (*Being Trans in the EU - Comparative analysis of the EU LGBT survey data* | European Union Agency for Fundamental Rights, 2014).

Dans ce contexte, l'apparition de questionnement de la définition du genre peut donc être considérée comme une QSV en classe.

1.1.3. Le genre dans les programmes de SVT

Dans les programmes de SVT, il existe deux occurrences principales susceptibles de faire apparaître des questions sur le genre.

La première se trouve dans le programme de cycle 4 dans le thème « Le corps humain et la santé » (MEN, BO spécial n°11 novembre 2015) sur « le fonctionnement des appareils reproducteur à partir de la puberté aux principes de la maîtrise de la reproduction » ainsi que l'explication des bases des « comportements responsables dans le domaine de la sexualité ». À cette notion s'ajoute le conseil suivant : « La sensibilisation à l'égalité et au respect mutuel fille-garçon est à encourager » qui souligne parfaitement la vision binaire du genre au sein des programmes de SVT.

La deuxième occurrence évidente se trouve dans le programme de seconde générale dans le thème cerveau, plaisir et sexualité (MEN, BO spécial n°1 janvier 2019c). Dans ce programme, les capacités visées sont de :

« différencier [...] ce qui relève :

- De l'identité sexuelle, des rôles en tant qu'individus sexués et de leurs stéréotypes dans la société, qui relève de l'aspect social ;
- De l'orientation sexuelle qui relève de l'intimité des personnes. »

Bien que la question du genre ne soit pas évoquée ici, cette partie du programme pourrait être l'occasion de l'introduire dans une démarche de *proactive management* (voir 2.1.2).

Il est donc possible d'associer les QSV, et ici celles sur le genre aux enseignements disciplinaires. Cependant, les QSV sont également une part importante des « éducation à » et notamment l'éducation à la citoyenneté.

1.1.4. Les QSV au cœur de l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans le parcours citoyen dont le but est de :

« concourir à la transmission des valeurs et principes de la République en abordant les grands champs de l'éducation à la citoyenneté : la laïcité, l'égalité entre les femmes et les hommes et le respect mutuel, la lutte

contre toutes les formes de discrimination, la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, contre les LGBTphobies, l'éducation à l'environnement et au développement durable, la lutte contre le harcèlement. » (*Le parcours citoyen* | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2021)

De ce fait, l'enseignement des QSV, considérées comme des « savoirs chauds » permet une entrée dans la citoyenneté en affrontant des problèmes complexes et qui concernent les élèves dans une dynamique interdisciplinaire (aucune QSV n'est attaché à une seule discipline) et ce afin de les former à devenir des citoyens éclairés (Chauvigné & Fabre, 2021).

Il existe donc plusieurs situations, soit initiées par les notions enseignées dans le programme de SVT, soit directement par les élèves à la suite d'évènement au sein de l'établissement ou en dehors, susceptibles de faire apparaître des questions sur le genre. Face à ces questionnements, les enseignant·e·s vont choisir plusieurs postures et stratégies.

1.2. La posture de l'enseignant·e

1.2.1. Les postures de l'enseignant·e par D. Bucheton

Dominique Bucheton définit la posture comme un enchaînement de « penser-dire-faire » déclenché par une situation ou une tâche scolaire donnée. Cette posture n'est pas fixée et peut être amené à changer dans une situation lors de la progression de celle-ci.

Plusieurs postures sont décrites par D. Bucheton (Bucheton & Soulé, 2009)

- La posture de contrôle qui cadre une situation, l'enseignant·e cherche à faire avancer les élèves de manière synchronisée ;
- La posture de contre-étayage, proche de la posture de contrôle où l'enseignant·e fait à la place de l'élève ;
- La posture d'accompagnement : opposée de la posture de contre-étayage, l'enseignant·e aide de manière ponctuelle parfois de manière individuelle, parfois de manière collective et prends un poste d'observateur·rice, intervenant pour provoquer des discussions entre les élèves ;
- La posture d'enseignement : l'enseignant·e assiste par des apports ponctuels et en formulant et structurant les savoirs ;
- La posture de lâcher-prise : les élèves sont en autonomie et libres de pouvoir expérimenter sur leurs propres hypothèses. Cette posture est souvent ressentie comme un gage de confiance. En SVT particulièrement, cette posture peut permettre un développement des compétences de démarche d'investigation et démarche expérimentale ;

- La posture du « magicien » : l'enseignant·e va utiliser le jeu, les récits, la mise en scène pour capter l'attention.

Ces postures de l'enseignant·e vont exercer une grande influence sur la classe et sur l'apprentissage. À ses postures peuvent également être associées des stratégies enseignantes et dans le cas des QSV, la posture et la stratégie adoptée va être cruciale dans la gestion de la classe.

1.2.2. Les stratégies identifiées face aux QSV

Il existe peu de littérature concernant des stratégies identifiées spécifiquement associées aux questions sur le genre. Cependant, en SVT, de nombreuses études mettent en évidence les stratégies enseignantes face à l'enseignement de la théorie de l'évolution et par extension donc l'enseignement des controverses.

Une définition admise de la controverse pourrait être : « Une notion est controversée si les points de vue contraires peuvent être retenus sans que ces points de vue soit contraire à la raison »¹. Reiss ajoute à cette définition le fait que décrire une notion comme controversée ne signifie pas forcément qu'on la considère personnellement comme controversée mais plutôt qu'il existe d'autres point de vue auquel on n'adhère pas mais qui ne sont pas forcément déraisonnable (Reiss, 2008). En éducation, les controverses sont différentes des controverses scientifiques. Elles vont faire intervenir divers acteurs et vont impliquer de nombreuses considérations : sociales, politiques, religieuses et pédagogiques (Hildebrand et al., 2008).

Ce travail s'intéressera aux positions définies par 3 études publiées par Reiss, Hildebrand et Urgelli ((Hildebrand et al., 2008; Reiss, 2008; Urgelli et al., 2018).

Reiss décrit 3 stratégies enseignantes face à l'enseignement des controverses :

- *Advocacy* : une stratégie de parti pris où l'enseignant·e va soutenir un seul point de vue de la controverse,
- *Affirmative neutrality* : une stratégie où l'enseignant·e ne prendra pas parti et présentera tous les points de vue,
- *Procedural neutrality* : une stratégie où l'enseignant·e se positionnera en partie neutre avec une implication des élèves et une médiation de débat.

¹ « A matter is controversial if contrary views can be held on it without those views being contrary to reason » (Dearden, 1984, p86)

Hildebrand décrit 4 stratégies des enseignants :

- *Avoidant approaches* : une stratégie d'évitement où la controverse n'est pas enseignée,
- *Corrosive approaches* : Une stratégie d'ignorance où la controverse n'est pas reconnue comme telle,
- *Teaching about the controversy* : une stratégie d'enseignement de la controverse,
- *Proactive management* : une stratégie proactive où l'enseignant·e va anticiper l'arrivée de la controverse au sein de la classe.

Pour finir, Urgelli décrit lui 3 stratégies :

- Évitement
- Réfutation
- Compréhension

Ces différentes stratégies ont été établies à partir de l'enseignement d'une controverse particulière opposant croyances et connaissances et peuvent être classées dans 4 catégories : Évitement, parti-pris, neutralité et compréhension (Quentin, 2016).

Tableau 1 : Récapitulatif des différentes stratégies décrites dans la littérature (d'après Hildebrand et al., 2008; Reiss, 2008; Urgelli et al., 2018)

	Stratégie			
	Évitement	Parti-pris	Neutralité	Compréhension
<i>Reiss</i>		<i>Advocacy</i>	<i>Affirmative neutrality Procedural neutrality</i>	
<i>Hildebrand</i>	<i>Avoidant approaches Corrosive approaches</i>			<i>Teaching about the controversy</i>
<i>Urgelli</i>	Evitement	Réfutation		Compréhension

En adaptant ces catégories à la question du genre, il devient vite évident que la catégorie de compréhension, où l'enseignant·e va faire comprendre aux élèves que les connaissances et les croyances ne sont pas opposées et peuvent cohabiter, ne peut pas être appliquée en tant que telle dans le sujet qui est traité dans ce travail. Ainsi, la stratégie de compréhension sera adoptée par l'enseignant·e qui pourra rebondir sur les arguments des élèves pour faire avancer la discussion s'inscrivant entièrement dans la stratégie *teaching the controversy* décrite par Hildebrand.

Une association entre les stratégies identifiées et les postures précédemment décrites est possible. Ainsi, la stratégie d'évitement peut être vue comme une posture de contre-étayage où, en ignorant la controverse et choisissant de ne pas prendre en compte la QSV, l'enseignant choisi à la place de l'élève, l'importance que doit être apportée à la notion. La stratégie de parti-pris peut être associée à une posture de contrôle. En choisissant de présenter un seul point de vue de la controverse, l'enseignant·e pose un cadre et ne permet pas réellement le débat mais apporte des informations pour faire avancer les élèves dans une seule direction. La stratégie de neutralité peut être distinguée en deux stratégies : la neutralité affirmative, où l'enseignant·e se place en posture d'enseignement avec des apports notionnels sur les différents aspects de la controverse et la neutralité procédurale où l'enseignant·e aura plutôt une posture d'accompagnement qui permettra le débat entre les élèves. Dans la suite de ce travail, les deux sous-postures ne seront pas différenciées. Pour finir, la stratégie de compréhension peut également être vue comme une posture d'enseignement similaire à la neutralité procédurale.

Dans ce travail, on retiendra donc 4 catégories de stratégies qui seront l'évitement, le parti-pris, la compréhension et la neutralité.

1.2.3. *Stratégie et situation personnelle des enseignants*

Une étude menée en 2001 (USA) montre que les enseignant·e·s de la communauté lesbienne, gay et bisexuels (LGB) tendent à essayer de visibiliser leur orientation sexuelle ou de genre dans le but de maintenir un équilibre entre vie privée et professionnelle. Cependant, et afin de se protéger, iels sont deux fois moins nombreux·ses que leurs collègues cis hétérosexuels² à faire référence à leurs conjoint·e·s au sein de leurs classes (Richard, 2015).

Dans une étude réalisée au Québec (Richard, 2015), on apprend que les enseignant·e·s LGB interviennent significativement plus que les autres pour parler de diversité sexuelle. Cependant, iels n'amorcent pas plus la discussion que les autres et font ainsi face aux questions de genre et d'orientation sexuelle suite à une impulsion des élèves ou une situation au sein de l'établissement et ne se placent donc pas en stratégie de *Proactive management* décrite par Hildebrand. En revanche, dans les cas d'utilisation de terme discriminants, iels sont significativement plus nombreux à tendre vers la discussion plutôt qu'à un simple rappel à l'ordre de l'élève. Iels sont donc moins nombreux·ses à choisir la

² Cis hétérosexuelle : personne dont l'identité de genre est en accord avec son genre de naissance (cis) et dont l'attraction sexuelle est en faveur des personnes du genre opposé (hétérosexualité).

stratégie d'évitement.

La stratégie adoptée face aux QSV est dépendante de l'enseignant·e. Chaque enseignant·e, de par son vécu et entourage personnel, sera touché·e de manière différente par la question du genre. C'est donc en parti la personnalité de l'enseignant·e qui va conduire au choix de la stratégie. Cette observation est soutenue par la définition de la posture de Maela qui « émane certes de notre identité et de notre système de valeurs, mais prend forme sur le fond plus indifférencié de l'ensemble de nos expériences (sensorielles, cognitives, intellectuelles...). » (Maela, 2020).

2. Définition de la problématique

2.1. Question de recherche

La question de recherche de ce manuscrit est articulée en 2 questions réelles réunissant 3 acteurs (Figure 1). Dans un premier temps : « **Quelles sont les stratégies adoptées par les enseignant·e·s lors de l'apparition des QSV sur le genre ?** » (QR1) permettra d'aborder la question du genre du point de vue de l'enseignant et dans un deuxième temps : « **Un enseignement genre-inclusif des programmes touchant à la reproduction humaine peut-il permettre une ouverture de la discussion sur le genre en classe ?** » (QR2) afin d'observer la réaction des élèves.

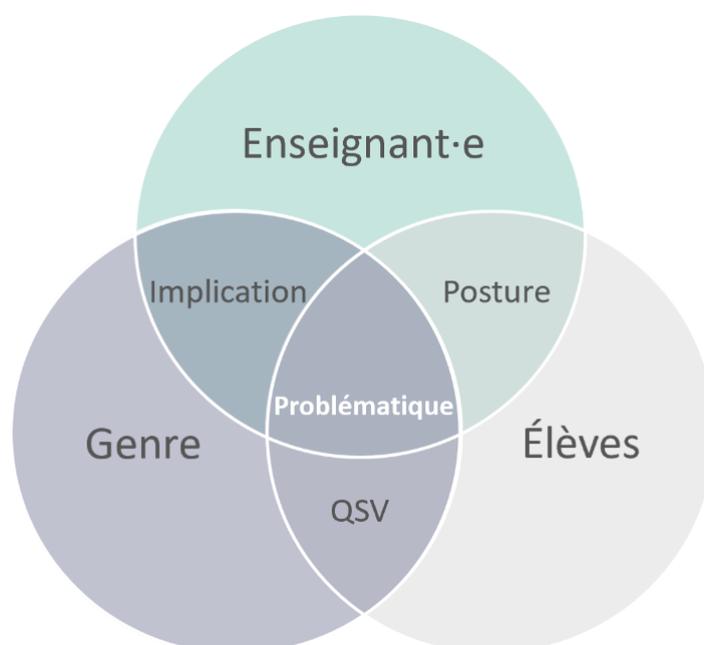


Figure 1 : Les trois acteurs permettant de situer la question de recherche

2.2. Hypothèses

Afin de répondre aux QR1 et QR2, deux hypothèses peuvent être posées :

- Hypothèse 1 (H1) : Les enseignant·e·s réagissent en empruntant des stratégies différentes pour traiter de la question du genre et leur implication personnelle conditionne leur réaction. Les différentes stratégies pourront être classées dans les 3 catégories identifiées en 2.1.2 : Évitement, parti-pris, neutralité et compréhension. (Hypothèse de QR1)
- Hypothèse 2 (H2) : La prise en compte de la diversité de genre dans la préparation des enseignements permet d'introduire aux élèves la notion de différence entre genre et sexe biologique. Cette hypothèse repose sur la stratégie de *proactive management* décrite en 2.1.2. (Hypothèse de QR2).

3. Méthodologie

3.1. Choix de la méthodologie

Dans ce travail, la méthodologie cherche à évaluer les pratiques enseignantes et notamment leurs postures dans le contexte des QSV sur le genre. Ici, puisque nous nous intéressons aux comportements des enseignants en classe, l'approche retenue est une approche de type « processus-produit » (Dupin de Saint-André et al., 2013). Cette approche est caractérisée par une analyse descriptive du comportement de l'enseignant cherchant à établir une relation entre ledit comportement et la réussite des élèves. Cette analyse peut être effectuée par des observations en classe ou par questionnaires à destination des enseignants.

La méthodologie retenue dans ce travail sera le questionnaire. Il présente plusieurs avantages. Premièrement, il peut être diffusé largement et permet donc de réunir un plus grand nombre d'analyses dans des zones géographiques différentes et donc avec des publics élèves différents. Deuxièmement, le questionnaire présente l'avantage d'obtenir des données facilement analysables contrairement aux observations en classe qui se basent sur une prise de notes. Troisièmement, le volet anonyme et autonome du questionnaire augmente les réponses sincères (Allaire, 1988).

Cependant, cette méthodologie présente certaines limites qu'il est nécessaire de prendre en compte. Tout d'abord, le questionnaire est basé sur le volontariat. Il est donc à prévoir que les enseignants répondants seront ceux attirés par le sujet ou particulièrement sensible à la question du genre. Deuxièmement, l'analyse « processus-produit » sous-

entendu un certain nombre de questions fermées ce qui réduit donc la particularité de chaque pratique enseignante accordée par la liberté pédagogique. Et pour finir, les réponses au questionnaire sont des pratiques déclarées des enseignants répondants et non observées et ne prends donc pas en compte les comportements dont les enseignants n'ont pas forcément conscience.

3.2. Construction du questionnaire

Les questions du questionnaire (Annexe 1) ont été construites en accord avec les « 10 commandements » de la formulation des questions énoncés par Porst dans son rapport « Question Wording-Concernant la formulation des questions pour des questionnaires » et traduit par Annette Trilling.

« Les « 10 commandements » de la formulation des questions

1. Tu dois utiliser des termes simples, sans ambiguïté qui seront compris par tous les interviewés de la même manière !
2. Tu dois éviter des questions longues et complexes !
3. Tu dois éviter des questions hypothétiques !
4. Tu dois éviter des stimulus et négations doubles !
5. Tu dois éviter des allégations et des questions suggestives !
6. Tu dois éviter des questions qui ciblent des informations dont beaucoup d'interviewés ne disposent pas, probablement !
7. Tu dois utiliser des questions avec une référence temporelle univoque !
8. Tu dois utiliser des catégories de réponse qui sont exhaustives et sans imbrications !
9. Tu dois t'assurer que le contexte d'une question n'a pas d'influence sur sa réponse !
10. Tu dois définir les termes qui ne sont pas clairs ! » (Porst, 2000).

Le questionnaire est découpé en 4 groupes de questions :

- Le groupe A concerne les participants et leur situation professionnelle
- Le groupe B permet de réunir les témoignages de situation de classe en rapport avec le genre et les réactions rapportées par les enseignants
- Le groupe C interroge sur le rapport personnel que les participants entretiennent avec la question du genre
- Le groupe D concerne les éventuelles mises en place de dispositif de neutralisation des enseignements au regard du genre par les enseignants.

Ainsi, chaque partie du questionnaire a été pensée de manière à répondre aux hypothèses exposées en 2.2. Ces liens sont montrés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des outils méthodologiques utilisés et de leurs indicateurs

Question de recherche	Hypothèse associée	Outil utilisé	Indicateurs
Quelles sont les postures adoptées par les enseignant·e·s lors de l'apparition des QSV sur le genre ? (QR1)	Les enseignant·e·s réagissent en empruntant des stratégies différentes pour traiter de la question du genre.	Questionnaire Groupe de questions B	La posture de l'enseignant sera déterminée en fonction de la réponse à la question B6
	L'implication personnelle des enseignant·e·s conditionne leur réaction.	Questionnaire Groupe de questions C	Le groupe de question permettra de mettre en évidence ou non un lien entre la posture déterminée en B6 et le vécu personnel du·de la répondant·e
Un enseignement genre-inclusif des programmes touchant à la reproduction humaine peut-il permettre une ouverture de la discussion sur le genre en classe ? (QR2)	La neutralisation des termes impliquant la reproduction permet d'introduire aux élèves la notion de différence entre genre et sexe biologique.	Questionnaire Groupe de questions D D1 à D4	Les questions permettront de mettre en évidence une situation de <i>proactive management</i>
		Questionnaire Groupe de questions D Question D5	Les questions permettront d'évaluer l'impact d'une stratégie de <i>proactive management</i>

Ainsi, le questionnaire construit ici va permettre de pouvoir non seulement classé les situations décrites par les répondant·e·s dans les 4 catégories décrites en 2.1.2 avec plusieurs situations possibles par répondant·e·s mais également de pouvoir évaluer l'implication personnelle (groupe C de questions) et professionnelle (groupe D de questions) des enseignant·e·s de SVT répondant en commentaire.

De manière générale, le questionnaire a été pensé de manière à avoir un équilibre entre la liberté de réponse des enseignant·e·s, pour être le plus représentatif de la singularité des enseignant·e·s, et uniformisation des réponses pour faciliter l'analyse des réponses à la fin de l'étude.

Le questionnaire ainsi construit a été publié grâce à LimeSurvey et a été transmis aux des enseignant·e·s de SVT de l'académie de Caen grâce à une liste de diffusion. La diffusion

a commencé le 13 novembre 2022 et clôturé au 22 décembre de la même année.

3.3. Analyse des résultats

Les résultats récoltés ont été extraits de LimeSurvey sous format tableur puis analysés manuellement dans le logiciel Excel. Les réponses ouvertes ont été catégorisées automatiquement grâce à la recherche de mots-clés.

4. La question du genre et les stratégies des enseignant·e·s

4.1. Profil des répondant·e·s

Le bloc de question A « Situation de l'enseignant » permet de mettre en évidence les caractéristiques professionnelles des répondant·e·s, ici : le nombre d'années d'expérience, le type d'établissement dans lequel ils exercent et les niveaux auprès desquels ils enseignent.

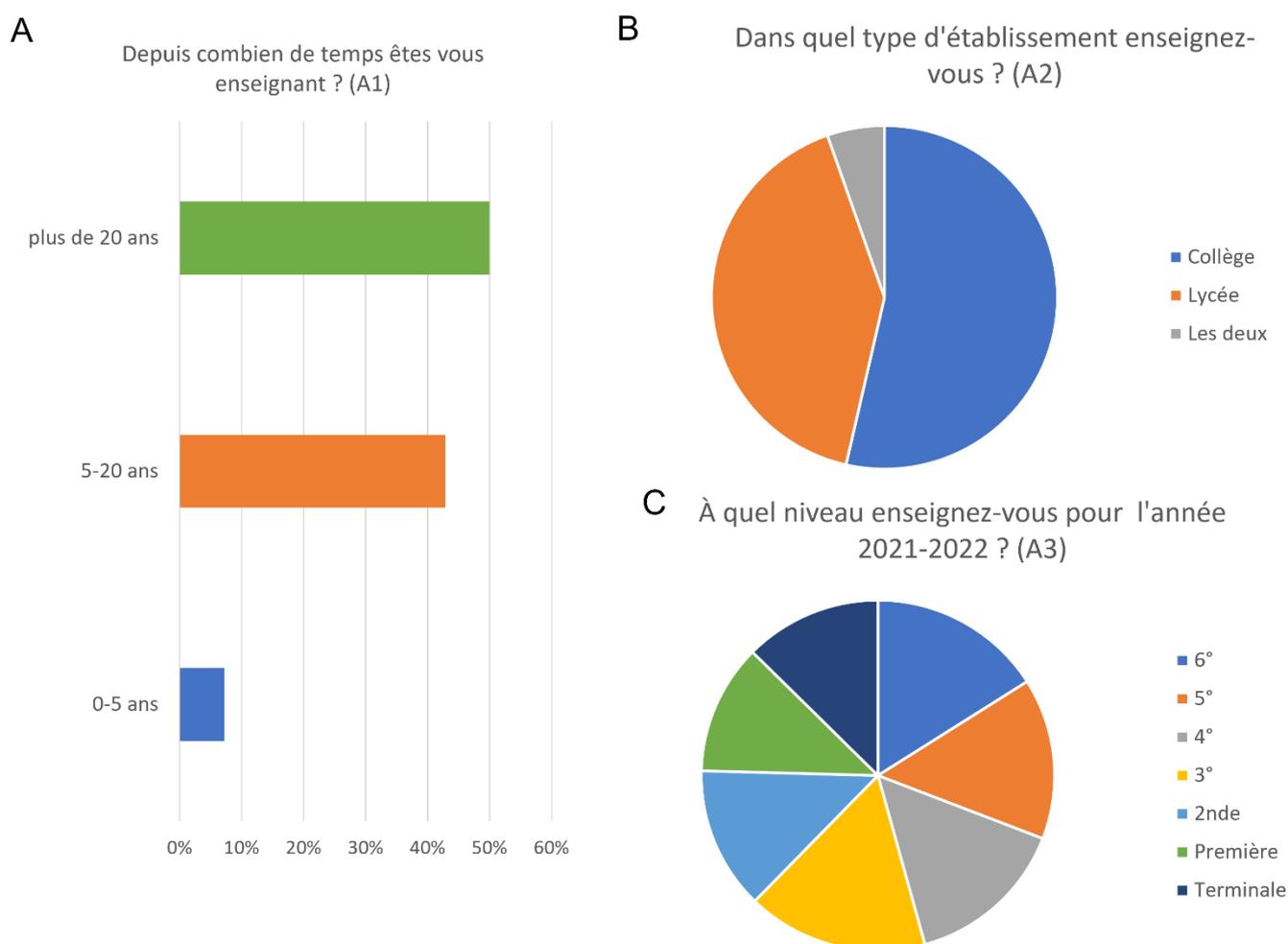


Figure 2 : Profils des répondant établit grâce au bloc de question A du questionnaire.

A : Répartition des répondant·e·s selon leur ancienneté dans l'enseignement. B : Répartition des répondant·e·s, selon le type d'établissement. C : Répartition des différents niveaux auprès desquels iels interviennent.

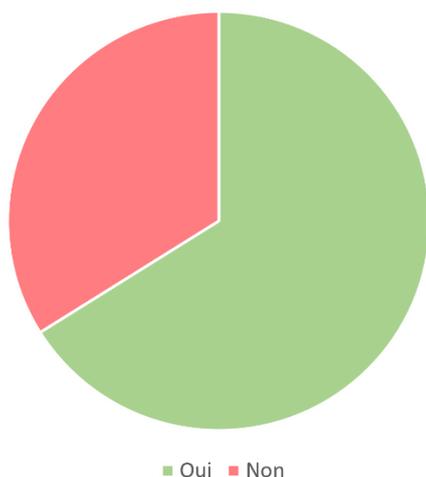
Les répondant·e·s sont donc majoritairement des enseignant·e·s ayant au moins 5 ans d'expérience en classe (43% entre 5 et 20 ans d'expérience et 50% plus de 20 ans d'expérience, figure 2A) et majoritairement (54%) en collège (figure 2B). La répartition des niveaux est équilibrée (figure 2C) avec aucun niveau sur-représenté assurant une représentation égale des différents niveaux dans l'analyse des réponses des blocs de question suivants.

4.2. Le genre est une QSV émergeant majoritairement dans la salle de classe

4.2.1. Les questions sur le genre sont concernent particulièrement les élèves en fin de cycle 4 et 2^{nde}.

Le bloc de question B « Le genre comme QSV » permet de mettre en évidence dans un premier temps que la question du genre est bien une QSV puisque 66% des répondant·e·s déclarent avoir déjà eu des questions à propos du genre dans leurs classe (figure 3A) et pour 73% d'entre-eux, il s'agit d'une occurrence récurrente (plus de 3 interventions). Dans 89% des réponses, ces questions ont été posée en salle de classe (figure 3B).

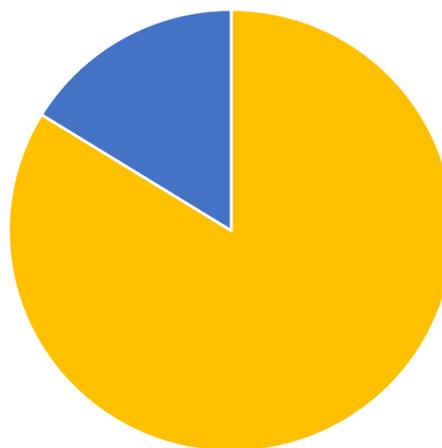
A Avez-vous déjà eu des questions sur le thème du genre lors de vos enseignements ? (B1)



■ Oui ■ Non

B

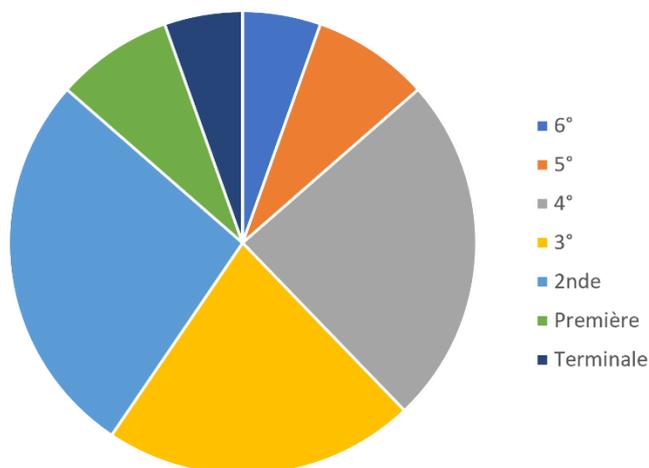
Quel était le contexte ? (B4)



■ Pendant une séance ■ En dehors d'une séance
■ En sortie scolaire

C

Quel était le niveau de l'élève ? (B3)



■ 6°
■ 5°
■ 4°
■ 3°
■ 2nde
■ Première
■ Terminale

Figure 3 : Émergence des questions sur le genre dans les classes des répondant-e-s
A : Proportion de répondant-e-s ayant déjà eu des questions sur le genre par leurs élèves.
B : Parmi ces questions, proportion de celles ayant été posées pendant une séance, hors d'une séance et lors d'une sortie scolaire. C : Répartition des niveaux des élèves ayant posé une question sur le genre.

Si l'on s'intéresse aux élèves posant des questions sur le genre, on constate que les 4^{ème}, 3^{ème} et 2^{nde} représentent 73% des élèves interrogeant-e-s (respectivement 24%, 22% et 27%) (figure 3C). Cette forte répartition montre que les élèves entre 13 et 15 ans sont particulièrement concernés par les questions de genre. Cela peut s'expliquer dans un premier temps par les notions abordées dans les programmes que nous aborderons plus tard dans ce travail (voir 4.2.2 « Les questions sur le genre sont reliées aux notions abordées ») et dans un deuxième temps en liant ces questions au développement des adolescents. En effet, si de nombreuses études du développement infantile montrent que la construction du « schéma de

genre » comment dès la petite enfance (2 ans) (Le Maner-Idrissi & Renault, 2006; Le Maner & Deleau, 1995; Servin et al., 1999; Weinraub et al., 1984), l'adolescence est une période clé dans la détermination du genre de par l'apparition des caractères sexuels secondaires marqués. « Les changements du corps à la puberté vont parachever l'identité que l'enfant reconnaissait déjà pour sienne en faisant sortir la personne d'une certaine androgynie de l'enfance. » (Chiland, 2014).

On peut donc émettre l'hypothèse que les élèves de 4^{ème}, 3^{ème} et 2^{nde} font partie de la tranche d'âge majoritairement concernées par ces changements, les tranches d'âge précédentes étant majoritairement trop jeunes tandis que les tranches d'âges suivantes ont possiblement déjà obtenus les réponses à leurs interrogations ou bien font leurs recherches par eux-mêmes. Après avoir défini les niveaux concernés, le questionnaire s'intéresse au contexte notionnel dans lesquels les questions de ces élèves émergent.

4.2.2. Les questions sur le genre sont reliées aux notions abordées

Comme évoqué dans la première partie de ce travail, de nombreux point du programme de SVT dans le second degré sont à même de faire émerger des questions sur le genre. Ainsi, si on s'intéresse aux thèmes et aux notions abordées dans les cours pendant lesquels les interrogations des élèves ont été verbalisées, on constate que 2 catégories de notions ressortent : la reproduction et la génétique (figure 4).

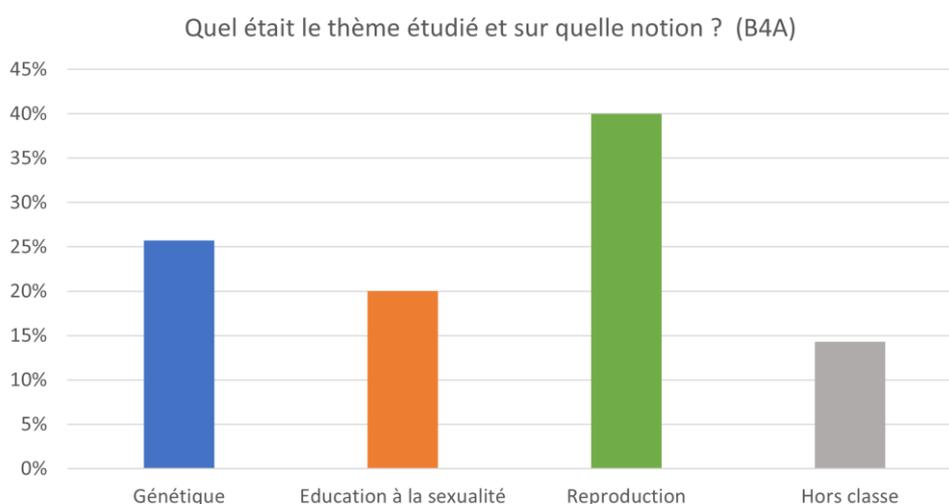


Figure 4 : Catégorisation des thèmes et notions abordées lors de l'émergence des questions sur le genre lorsque posées pendant une séance.

Il est intéressant de noter qu'aux notions anticipées dans la partie théorique de ce travail (notion d'appareil reproducteur et de sexualité, voir « 1.1.3. Le genre dans les programmes de SVT ») regroupées ici dans la catégorie « Reproduction », s'ajoute également les notions de génétique, majoritairement en cycle 4 (75% des questions posées

lors d'une séance portant sur des notions de génétique le sont au collège, Annexe 2). En analysant les questions posées par les élèves et qui ont été déclarées comme posées durant une séance portant sur des notions de génétiques, il est possible d'identifier quelques points précis du programme (tableau 3).

Tableau 3 : Extrait des réponses au questionnaire sur les questions des élèves posées lors de séances abordant des questions de génétique.

ID	Catégorie de la notion abordée	Question posée par l'élève
19	Génétique	Est-ce que les chromosomes sexuels sont différents chez les trans ?
50	Génétique	XXY est un homme ou une femme ?
66	Génétique	Une personne, possédant les chromosomes XXY est-elle un homme ou une femme ?
75	Génétique	Comment peut-il y avoir des personnes qui sont et des hommes et des femmes en même temps ?
77	Génétique	Comment s'explique la divergence sexe phénotypique / identité

Ces questions émergent donc lors du thème « le vivant et son évolution » du programme de cycle 4 (MEN, BO spécial n°11 novembre 2015) lors de l'abord des sous thèmes suivants :

- « Expliquer sur quoi reposent [et les mécanismes à l'origine de] la diversité et la stabilité génétique des individus » permettant d'aborder les notions de chromosomes et particulièrement les chromosomes sexuels responsable du sexe génétique d'un individu,
- « Expliquer comment les phénotypes sont déterminés par les génotypes et par l'action de l'environnement. » permettant d'aborder les questions de différence entre sexe phénotypique et sexe génétique.

Si l'on s'intéresse aux questions posées par les élèves dans leur globalité, on constate que beaucoup sont en association avec des question sur l'orientation sexuelle permettant de mettre en évidence le lien que les élèves font entre identité de genre et orientation sexuelle qui peut être relié au même lien effectué dans la société (communauté LGBTQIA+ rassemblant les personnes non cishétérosexuelles, marches des fiertés rassemblant cette même communauté, etc.). On constate également que les questions posées en classe sont très généralistes et ne mettent pas en lumière un questionnement évident de l'élève interrogeant·e·s sur sa situation personnelle. Cette constatation est en accord avec les études présentées dans la partie théorique de ce travail où 3,9% des lycéens déclaraient être victimes d'insultes homophobes et transphobes pour l'année scolaire 2017-2018 (*Being Trans in the*

EU - Comparative analysis of the EU LGBT survey data | European Union Agency for Fundamental Rights, 2014) mettant donc en évidence une manière de se protéger dans la généralisation des questions posées.

L'émergence de ces questions, bien que peu personnelles, montre un rapport de confiance entre les élèves et leur enseignant·e. Ce lien de confiance avec l'enseignant·e peut être lié à la stratégie de que ce·tte dernier·e emploie lorsque mis face à une QSV.

4.2.3. Les enseignant·e·s répondant·e·s ne choisissent pas la stratégie de l'évitement

Si l'on s'intéresse à la façon dont les enseignant·e·s réagissent, on constate que tous répondent à la question posée par les élèves (figure 5). Ainsi, en prenant la grille d'analyse proposée en 1.2.2, on constate qu'aucun enseignant·e·s se place en stratégie d'évitement.

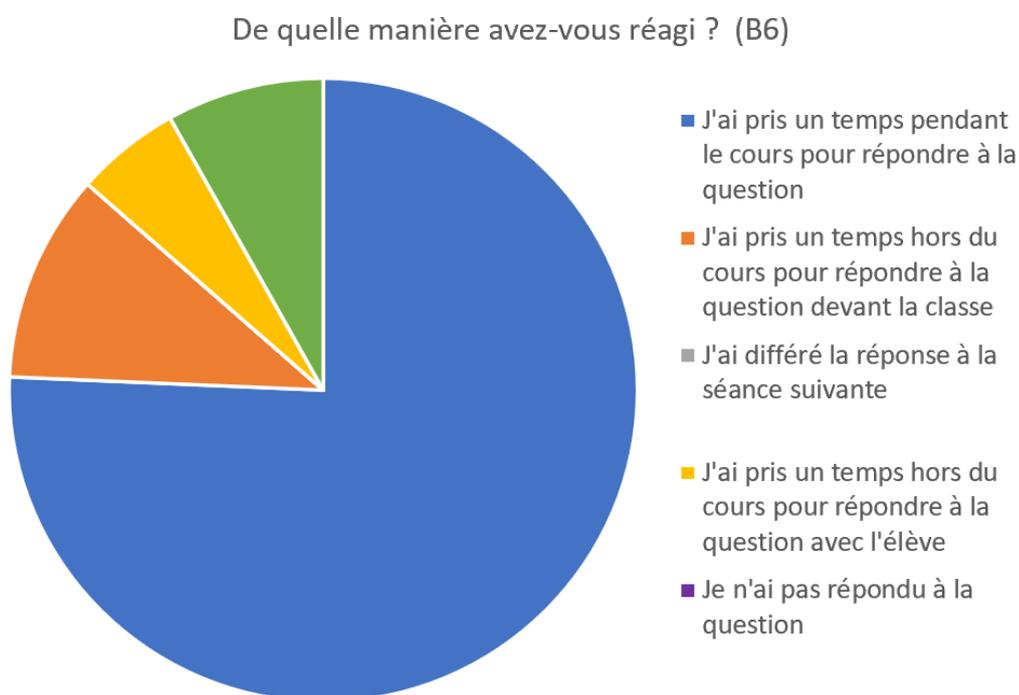


Figure 5 : Réaction des répondant·e·s aux questions sur le genre posées par des élèves

Dans le questionnaire, la question B6b permettait aux répondant·e·s de préciser la façon dont ils ont réagi (voir Annexe 1) mais peu ont réellement apporté de précision. C'est pourquoi, il n'est pas possible de classer les stratégies entre Parti-pris, Compréhension et Neutralité. Les quelques réponses exploitables permettent cependant de mettre en évidence une tendance à la stratégie de neutralité où les enseignant·e·s répondent aux élèves en leur présentant les faits et réalité des genres particulièrement sur la transidentité sans prendre

parti (tableau 4). Aucun répondant·e n'ayant décrit de situation où un·e élève serait en position de contestation ou de confrontation, aucune stratégie de compréhension n'a pu être identifiée.

Tableau 4 : Précisions sur la réaction des répondant·e·s permettant de les classer comme appliquant une stratégie de neutralité

ID	Précision sur la réaction de l'enseignant·e répondant·e
19	Essayer de montrer que les discussions sont sur différents niveaux et que la nature biologique du sexe de l'individu ne peut être changée, mais que les discussions sur les genres et autres ne se situent pas sur le niveau biologique
22	J'ai discuté avec l'élève qui est mineure, et lui ait indiqué que je me renseignais au niveau des chefs pour savoir si cela était possible.
24	J'enseigne mâle/femelle et parle de l'intersexe et après les différentes configurations d'attirance en fonction de son sexe et/ou de son identité. On en parle en classe, les élèves connaissent beaucoup de mots et souvent les définitions qui vont avec.
28	J'ai expliqué les différents cas de figure.
32	J'ai expliqué qu'il était en effet possible de se faire opérer, de prendre des hormones pour modifier les caractères sexuels d'origine. Que je ne connaissais pas bien le processus donc que je ne pourrai pas leur donner plus de détails sur la question (donc pas les matières utilisées) mais que cela passait par un long cheminement de réflexions avec des médecins et psychiatres pour vérifier que c'est ce que souhaite la personne.

Si l'on analyse le choix du temps auquel les enseignant·e·s choisissent de répondre aux questions posées, on constate de 75% d'entre eux choisissent de répondre pendant le cours pour répondre à la question devant la classe (figure 5). Cette majorité s'explique dans un premier temps par la volonté des enseignant·e·s de faire progresser le cours comme l'explique un·e répondant·e : « il m'était normal de répondre à cette question pendant le cours pour débloquer la situation et faire travailler l'élève sur l'objectif essentiel (quelle méiose a permis de produire ces gamètes avec trop de chromosomes). Sinon cette question préoccupe l'élève et l'empêche de résoudre le problème à traiter. »³. Dans un deuxième temps, il est légitime de penser que si un élève verbalise sa question, il n'est sûrement pas le·a seul·e à se poser des questions. Il devient alors bénéfique de prendre un temps devant toutes la classe pour y répondre que cela soit pendant une séance ou en dehors (10,8%).

³ Répondant·e n°50 à la question B6b du questionnaire

L'incapacité à classer les stratégies utilisées par les répondant·e·s montre les limites de l'utilisation d'un questionnaire. En effet, bien que cette méthodologie permette d'obtenir un grand nombre de réponses en peu de temps et facilite l'analyse, les réponses peuvent se voir limitées et manquer de précisions. Pour pallier à ce manque, il pourrait être intéressant de coupler le questionnaire ou bien de le compléter *a posteriori* avec des entretiens permettant ainsi de combler les réponses imprécises.

Le point 1.2.3 de ce travail réalise un parallèle avec les enseignant·e·s LGB et montre que la situation personnelle de l'enseignant·e·s impacte la stratégie utilisée lors de l'abord de sujet personnels. Parmi les répondant·e·s, aucun n'adopte de stratégie d'évitement lors des questions sur le genre, il est donc intéressant de voir si les résultats de l'étude précédemment citée sont transposable ici en s'intéressant aux liens entre les répondant·e·s et la question du genre.

4.3. La majorité des répondant·e·s se sentent concernées par la question du genre

Lorsque l'on interroge les enseignant·e·s sur leurs rapports avec le genre, 70% se sentent concerné·e·s car iels pensent qu'il s'agit d'un sujet actuel, 3,5 % sont concerné·e·s dans leur vie personnelle tandis que 10,7% ne se sentent pas concerné·e·s par le sujet (figure 6). Parmi les réponses « Autres » la majorité expriment un intérêt pour le sujet comme sujet de société mais ont souhaité préciser leurs réponses (Annexe 2).



Figure 6 : Cause de l'intérêt des répondant·e·s pour le sujet du genre

Ainsi, en mettant en relation ces données et les résultats de la partie précédente, aucun lien n'est démontré entre l'intérêt pour le sujet et l'adoption d'une stratégie d'évitement. Il est cependant impossible de conclure si cet intérêt a un impact sur le choix de l'enseignant·e·s entre les stratégies de parti-pris, compréhension ou bien neutralité. Cette imprécision dû à la méthodologie choisie pourrait être surmontée en poursuivant cette étude et en choisissant une méthodologie comme des entretiens.

On peut cependant noter que parmi les enseignants dont les stratégies ont peut-être classé en stratégie de Neutralité (Tableau 4), 100% des répondant·e·s sont concerné·e·s par le sujet du genre car il s'agit d'un sujet de société actuel.

Puisqu'un lien entre préoccupation par le sujet et stratégie observée n'a pas pu être démontré, le questionnaire a permis ensuite de faire le lien entre préoccupation et stratégie proactive.

4.4. Les avis des enseignant·e·s sur la façon d'enseigner les notions liées au genre sont dépendants de leur intérêt pour le sujet

4.4.1. La distinction entre genre et sexe est faite par une majorité des répondant·e·s

Comme développé en 1.1.2, le genre peut être considéré comme une QSV et la principale notion dans ce débat de société concerne la distinction entre genre et sexe biologique. Un sondage du CSA (Consumer Science & Analytics) (CSA, 2021) indique ainsi que 49% des interrogé·e·s sont d'accord avec la phrase « Une personne est soit un homme, soit une femme et rien entre les deux » montrant ainsi une fracture dans la société. Ces pourcentages sont de 43% chez les 15-24 ans et de 50% chez les 24-40 ans prouvant ainsi une différence entre les générations.

Ainsi, si l'on interroge les répondant·e·s sur l'appui de la différence entre genre et sexe, 68% font une différence dans leurs enseignements (figure 7A).

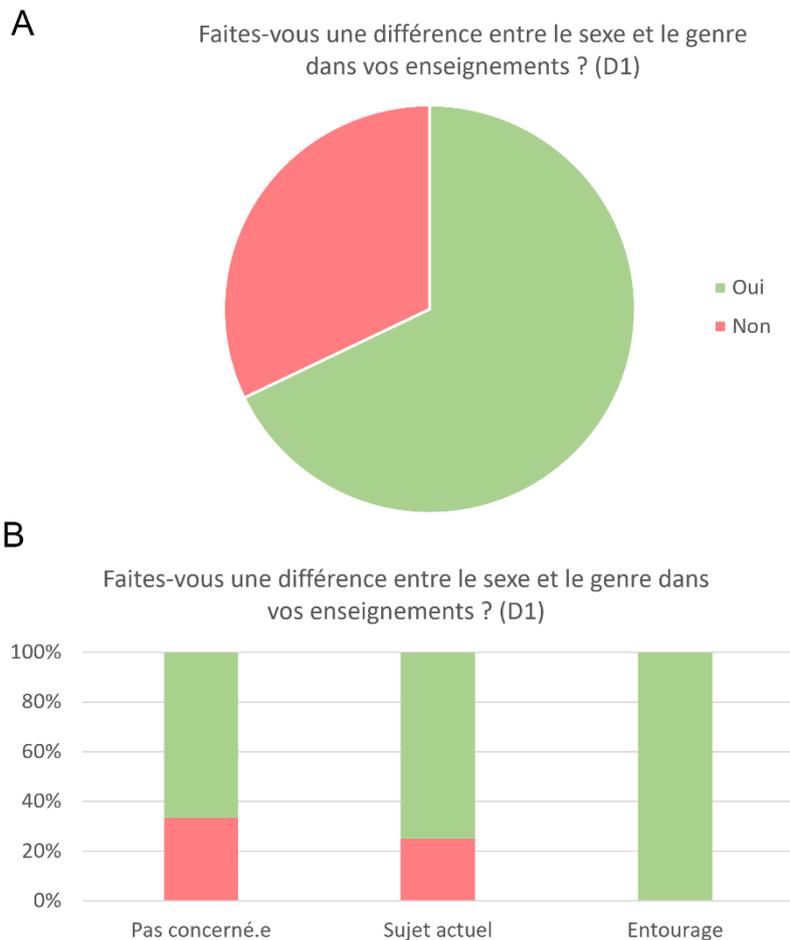


Figure 7 : Proportion des répondant·e·s faisant une différence entre genre et sexe

A : Répartition des réponses de l'ensemble des participant·e·s. B : Répartition des réponses catégorisée par la réponse à la question C1

En mettant en relation les réponses à la question D1 avec les réponses à la question C1 du questionnaire (voir Annexe 1), on constate que l'intérêt de l'enseignant·e·s pour le sujet influence, non pas sa stratégie comme supposé en dans la partie problématique mais en revanche impact bien la façon dont l'enseignant aborde certaines notions. Les répondant·e·s étant concerné·e·s par le sujet du genre de par leur entourage sont 100% faire une différence entre genre et sexe (figure 7B). Cette différence est moins marquée pour les enseignant·e·s concerné·e·s par le genre comme un sujet de société puisqu'ils sont 75% contre 65% des non concerné·e·s à faire cette même distinction. Il est important de noter que le faible effectif des répondant·e·s concerné·e·s par le sujet du genre par leur entourage peut induire un biais dans les données.

La mise en évidence du changement d'approche n'est pas sans rappeler l'étude Canadienne citée précédemment sur les stratégies employées par les enseignant·e·s LBG (Richard, 2015).

En différenciant genre et sexe, il pourrait donc être envisageable de séparer complètement le genre de l'enseignement des SVT au sein des notions strictement biologiques touchant à la reproduction et à la génétique en pensant un enseignement des SVT non-genré.

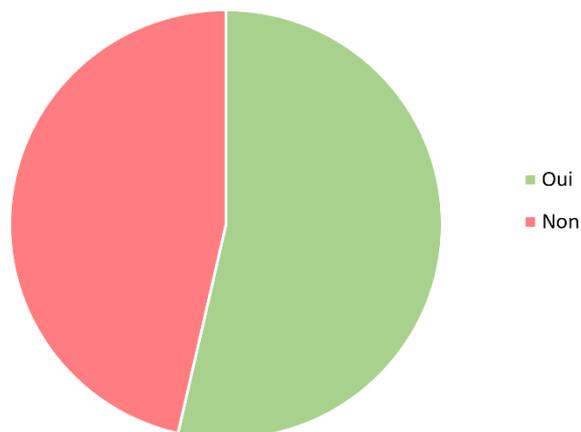
4.4.2. La volonté d'un enseignement non-genré est partagée

Contrairement à la langue anglaise où les termes *female* et *male* renvoient habituellement à la biologie et que les termes *woman* et *man* au genre, la langue française admet plus difficilement cette différence. En effet, les termes femelle et mâle, bien que scientifiquement justes, sont peu utilisés pour décrire les individus humains et sont même vu comme insultant. Il est donc courant de parler de femme et d'homme pour se référer au sexe autant qu'au genre. On parlera par exemple des femmes pour parler des personnes possédant un utérus ou bien de production de testostérone chez les hommes. Cette non-distinction dans les cours de SVT peut entraîner l'apparition de questions sur le genre comme cela a été constaté dans la partie 4.2.2 mais peut également provoqué un malaise chez des élèves transgenre ou en questionnement qui pourraient se sentir invisibilisé·e·s.

La question d'un enseignement non-genré ou plus justement genre-inclusif se pose donc.

Chez les répondant·e·s, 53,5% pensent qu'il soit important de réfléchir à un enseignement non-genré dans les aspects Corps Humain et Santé (figure 8A).

A Pensez-vous qu'il soit important de réfléchir à des enseignements non-genré dans les aspects Corps Humain et Santé ? (D2)



B Pensez-vous qu'il soit important de réfléchir à des enseignements non-genré dans les aspects Corps Humain et Santé ? (D2)



Figure 8 : Proportion des répondant·e·s pensant qu'un enseignement non-genré devrait être étudié.

A : Répartition des réponses de l'ensemble des participant·e·s. B : Répartition des réponses catégorisée par la réponse à la question C1.

Si l'on met en relation les réponses à la question D2 avec les réponses obtenues en C1 sur l'intérêt des répondant·e·s pour le sujet du genre, on constate que 100% des personnes se disant non-concerné·e·s ne pensent pas qu'il soit important de réfléchir à un enseignement non-genré montrant ainsi à nouveau, comment l'intérêt des enseignant·e·s sur un sujet impacte la façon dont ils abordent certaines notions et/ou QSV.

Chez les enseignant·e·s concerné·e·s (par leur entourage ou par le sujet comme sujet de société important), iels sont respectivement 50% et 60% à penser l'enseignement non-genré comme méritant une réelle réflexion. Chez ces répondant·e·s, les personnes justifiant leur réponse sont particulièrement motivé·e·s par le bien être des élèves (Annexe 2). Iels citent donc le fait de rassurer les élèves en questionnement, de permettre de diminuer les discriminations et les violences sociales et surtout de prendre en compte une réalité qui existe déjà dans les classes.

Développer des enseignements genre-inclusif ne se présente donc pas comme une évidence pour les répondant·e·s mais bien quelque chose qui nécessite une réflexion en amont. Cela est particulièrement vrai lorsque l'on parle des notions abordées dans le thème Corps Humain et Santé. Si l'on prend comme exemple l'anatomie des organes génitaux, la majorité des enseignant utiliseront les termes « féminins » et « masculins » par automatisme invisibilité potentiellement des élèves. Cependant, il n'existe à l'heure actuelle pas de ressources institutionnelles permettant de pratiquer un enseignement non-genré. Comme le rappelle le site SVT égalité :

« N'oublions pas que des schémas mal utilisés et mal présentés donnent des coups, particulièrement violents quand ils renvoient dans l'anormalité voire l'inhumanité les enfants dit·e·s intersexes ou trans que nous avons dans nos classes (quand bien même nous ne le savons pas). Ils sont donc à présenter, au mieux sans les genrer (il n'est finalement pas nécessaire de préciser qu'il s'agit des organes génitaux d'hommes, ni de femmes), ou alors bien préciser qu'il ne s'agit que de normes masculines ou féminines. » (*Corps humain et santé - SVT égalité*, 2017).

La mise en place d'un enseignement genre-inclusif pourrait donc participer au bien-être des élèves s'identifiant hors du spectre cis-binaire du genre.

Aux Etats-Unis, la National Science Teaching Association (NSTA) propose un cadre de travail permettant de rendre inclusives les notions enseignées (*Gender-Inclusive Biology: A framework in action | NSTA, 2021*). Ce cadre repose sur 5 notions :

- Authenticité : l'utilisation d'un langage précis et inclusif ;
- Continuité : inclure la diversité de genre de manière constante dans son enseignement ;
- Affirmation : Considérer la diversité comme une variation et non pas une pathologie
- Anti-oppression : Encourager les étudiants à identifier les situations injustes ou discriminantes
- Intervention des élèves : Encourager les élèves à questionner leur comportement et leur identité, à participer à des actions *via* des associations...

Nous avons ici plusieurs propositions de dispositifs visant à mettre en place un enseignement genre-inclusif venant de France et des Etats-Unis. Il est donc intéressant de pouvoir comparer ces propositions aux stratégies proactives mis en place par les répondant·e·s.

4.5. La stratégie de pro-active management : sa mise en place et son impact sur les élèves

4.5.1. La mise en place d'une stratégie de pro-active management est dépendant de l'intérêt des enseignant·e·s pour le sujet

Les stratégies enseignantes décrites jusqu'ici sont celles employées par les enseignant·e·s lors de l'apparition de questions de la part d'élèves. Cependant, Hildebrand décrit une stratégie qui s'applique en amont de ces questions : la stratégie de *Proactive management* où l'enseignant·e va anticiper l'arrivée de la controverse au sein de la classe (Hildebrand et al., 2008). Cette stratégie est déjà utilisée par les enseignant·e·s faisant une distinction entre genre et sexe biologique évoqué dans un paragraphe précédent (voir 4.1.1). Il est pourtant possible d'appliquer un *proactive management* plus poussé comme en pratiquant un enseignement *gender-inclusive* (voir 4.4.2).

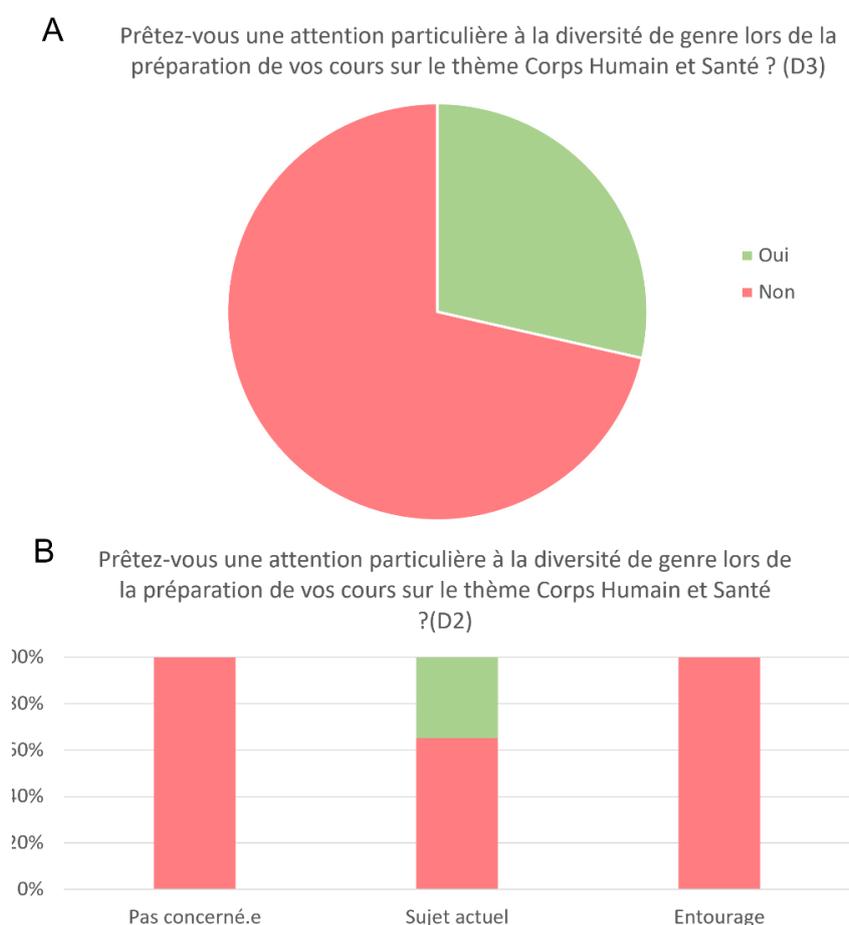


Figure 9 : Proportion des répondant·e·s prêtant une attention particulière à la diversité des genres lors de la préparation des cours.

A : Répartition des réponses de l'ensemble des participant·e·s. B : Répartition des réponses catégorisée par la réponse à la question C1.

Ainsi, si l'on interroge les répondant·e·s sur leur stratégie proactive, *via* la question « Prêtez-vous une attention particulière à la diversité de genre lors de la préparation de vos

cours sur le thème Corps Humain et Santé ? », on constate que seulement 28,6% d'entre-eux répondent oui (figure 9A).

Si l'on met en relation les réponses à cette question avec les réponses à la question C1 sur l'intérêt des répondant·e·s pour le sujet du genre, on constate que les seul·e·s répondant·e·s pratiquant la stratégie de *proactive management* poussé sont des personnes se sentant concerné·e·s par le sujet du genre en tant que sujet actuel important (figure 9B).

Ces observations rejoignent les résultats observés en 4.4 où l'intérêt des répondant·e·s conditionne la façon d'aborder une notion sujette à QSV.

On peut également noter que les répondant·e·s concerné·e·s par le sujet sur le genre de par leur entourage ne se placent pas en situation de *proactive management* poussé contrairement à ce qui a été observé dans les résultats précédents. Cette différence peut s'expliquer par le faible effectif de cette catégorie de répondant·e·s (n=2).

Le but de la stratégie de *proactive management* est d'anticiper les questions des élèves et donc soit d'introduire des réponses à des questions attendues directement dans le cours, soit de permettre d'ouvrir plus facilement une discussion autour de la QSV. Il est donc intéressant de pouvoir constater l'impact de cette stratégie proactive sur les élèves.

4.5.2. Les enseignant·e·s pratiquant la stratégie de proactive management constate un impact chez les élèves

Les enseignant·e·s ayant répondu « Oui » à la question D3 ont ensuite été invité·e·s à développer les dispositifs qu'ils mettaient en place. En catégorisant les réponses, on constate que les réponses peuvent être classé en 4 catégories (figure 10) :

- La distinction entre biologie et sociologie où l'enseignant va appuyer la différence entre genre et sexe semblable aux observations en 4.4.1 en utilisant notamment des termes de vocabulaires définis aux préalables,
- L'utilisation d'exemples et de situations diversifiés qui permettent d'introduire les notions de genre (androgynie, transidentité, etc.),
- L'abord direct de la notion de genre où le genre est défini par l'enseignant·e·s en vue d'une ouverture de la discussion,
- Et enfin, les réponses non catégorisée (Autres) mettant en place des dispositifs uniques dans le questionnaire.

Si oui, que faites-vous ? (D4)

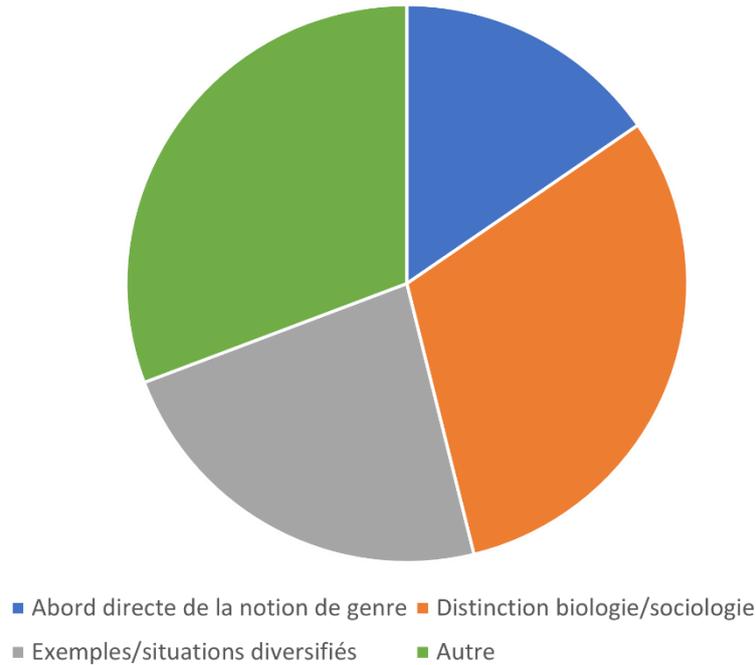


Figure 10 : Dispositifs mis en place par les répondant·e·s prêtant une attention particulière à la diversité des genres dans leurs préparations de cours

On constate que les répondant·e·s sont 15% à aborder directement la notion de genre en cours, pourtant absent des programmes comme évoqué dans la partie 1.1.3. Cette approche frontale peut permettre de rassurer les élèves qui pourraient être demandeurs de telles informations, d'ouvrir la discussion sur le sujet mais surtout de montrer que le sujet du genre est pris en compte par l'enseignant·e·s et donc de remédier à un sentiment d'invisibilisation de la part de certains élèves concerné·e·s.

L'utilisation d'exemples diversifiés, utilisé par 43% des répondant·e·s permet également de remédier au sentiment d'invisibilisation des élèves.

Dans les dispositifs non catégorisés, un·e répondant·e annonce mettre en place un dispositif hors classe par « Des actions construites par les élèves, des associations et en cours des vidéos de psychiatres qui cassent le discours de certains pseudo politiques [...] expliquant que l'homosexualité et toute formes d'attirance sortant du cliché hétéro ne sont pas des choix d'individus, sont tout à fait normales et ne relève pas de pathologie »⁴. Bien que cette action s'inscrive dans un aspect plus global de lutte contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle, il est intéressant de noter le couplage possible avec l'éducation aux médias et à l'information.

Ces observations montrent que les dispositifs mis en place par les répondant·e·s sont

⁴ Répondant·e 24 à la question D4

proches de ceux proposé par le site SVT égalité ou par la NSTA (voir 4.4.2)

Parmi les enseignant·e·s portant une attention particulière à la diversité des genres, 81,25% constatent un impact sur l'ouverture à la discussion autour de la différence entre genre et sexe chez les élèves (figure 11).

Avez-vous constaté une ouverture de la discussion autour de la différence entre genre et sexe suite à la mise en place de ces cours ? (D5)

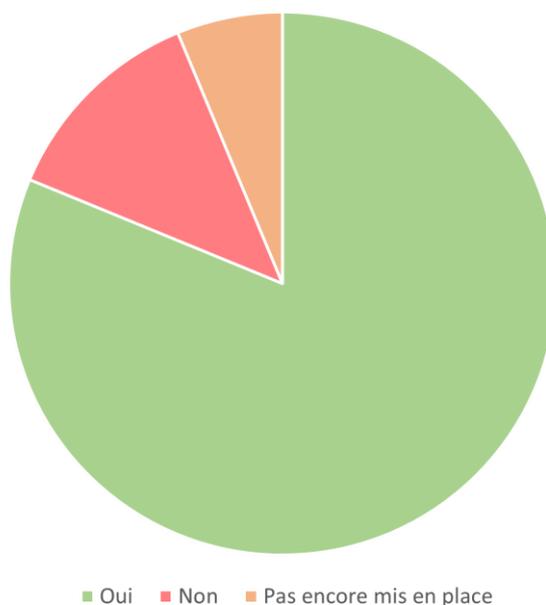


Figure 11 : Impact de la mise en place des cours préparés en prenant en compte la diversité des genres.

Les réactions décrites sont variables. Certain·e·s annoncent que « les élèves ont beaucoup apprécié »⁵ ou encore que cela à permis d'ouvrir un débat et que « les perspectives changent toujours au cours d'un échange; l'important est de permettre des avis construits »⁶ et même des réactions plus discrètes comme « certains élèves particulièrement attentifs et qui approuvent en hochant la tête à cette phrase d'introduction »⁷. Cette ouverture de la discussion peut également permettre d'éclaircir ou actualiser certaines notions comme l'intersexualité « Remise au point sur le vocabulaire : on ne dit plus hermaphrodite pour ce fameux cas XXY mais plutôt que l'individu est intersexué »⁸.

Il est donc possible de constater que dans la grande majorité des cas, l'utilisation d'une stratégie de *proactive management* permet une ouverture de la discussion autour d'une QSV.

⁵ Répondant·e 48 à la question D5

⁶ Répondant·e 77 à la question D5

⁷ Répondant·e 38 à la question D5

⁸ Répondant·e 50 à la question D5

Conclusion

En conclusion, ce travail a permis de mettre en évidence que le genre est une QSV majoritairement présente dans les classes de niveau 4^o, 3^o et Seconde.

Pour cause d'un manque de précision dans les réponses, liés à la méthodologie choisie, l'hypothèse 1 (H1) « Les enseignant·e·s réagissent en empruntant des stratégies différentes pour traiter de la question du genre et leur implication personnelle conditionne leur réaction. Les différentes stratégies pourront être classées dans les 3 catégories identifiées en 2.1.2 : Évitement, parti-pris, neutralité et compréhension. » n'a pas pu être validée. Il a été seulement constaté l'absence de lien entre implication personnelle et stratégie d'évitement. Cette imprécision, causée par l'utilisation d'un questionnaire, aurait pu être résolue par l'utilisation d'entretien qui aurait permis de questionner les enseignants plus en profondeur sur leur réaction face à des situations précises et concrètes.

Cependant, il a été possible d'étudier le lien entre la stratégie de *proactive management* et l'implication personnelle des enseignants. Il a été montré que les enseignant·e·s concerné·e·s par le sujet du genre (par leur entourage ou en tant que sujet actuel) sont plus à même de mettre en place une stratégie proactive et sont les seul·e·s à mettre en place une stratégie proactive poussée.

En revanche, ce travail a permis de valider l'hypothèse 2 (H2) « La prise en compte de la diversité de genre dans la préparation des enseignements permet d'introduire aux élèves la notion de différence entre genre et sexe biologique. Cette hypothèse repose sur la stratégie de *proactive management* décrite en 2.1.2. ». En effet, il a été constaté que 81,25% déclarent que les enseignement·e·s mis en place permettent une ouverture de la discussion sur le genre. De part la méthodologie choisie, ces réponses sont uniquement déclaratives. Un constat de cette ouverture pourrait être approfondi par des observations et comparaison de séances prenant en compte, ou non, la diversité des genres.

De plus, ce travail a été réalisé uniquement à l'échelle de l'académie de Caen. L'extension de ce travail à toutes les académies de France pourrait apporter un point de vue supplémentaire sur les stratégies utilisées par les enseignant·e·s face aux QSV sur le genre.

Bibliographie

- Allaire, D. (1988). Questionnaires : mesure verbale du comportement. In *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (Edisem, p. 229-275). Saint-Hyacinthe : .
- Being Trans in the EU - Comparative analysis of the EU LGBT survey data | European Union Agency for Fundamental Rights.* (2014).
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.
- Châteauneuf-Malclès, A. (2016). *Entretien avec Christine Détrez autour de la notion de genre — Sciences économiques et sociales.*
- Chauvigné, C., & Fabre, M. (2021). Questions Socialement Vives: Quelles Approches Possibles En Milieu Scolaire? *Carrefours de l'Éducation*, (52)2, 15-31.
- Chiland, C. (2014). La construction de l'identité de genre à l'adolescence. *Adolescence*, (T. 32 n°1)1, 165-179.
- Corps humain et santé - SVT égalité.* (2017).
- CSA (Consumer Science & Analytics). (2021). *Les français et le genre : vers la disparition de la notion de genre ? – Institut CSA.*
- Dearden, R. F. (1984). *Theory and practice in education* (Prairie Ar). Springfiels, USA : Routledge & Kegan Paul.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2013). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, (13)2, 159-176.
- Gender-Inclusive Biology: A framework in action | NSTA.* (2021).
- Goldie, T. (2014). *The Man Who Invented Gender: Engaging the Ideas of John Money.* York : UBC Press.
- Hildebrand, D., Bilica, K., & Capps, J. (2008). Addressing controversies in science education: A pragmatic approach to evolution education. *Science and Education*, (17)8-9, 1033-1052.
- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Are there sex differences in the acquisition of a gender schema? *Enfance*, (58)3, 251-265.
- Le Maner, G., & Deleau, M. (1995). Choix d'objets et interactions entre pairs : comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ? *Enfance*, (48)4, 417-434.
- Le parcours citoyen | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.* (2021).
- Legardez, A. (2021). *Étudier les questions socialement vives (QSV) dans une perspective didactique.* - YouTube.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives. In *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives.* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Maela, P. (2020). Repère 5. Spécifier la posture d'accompagnement. In *La démarche d'accompagnement: Vol. 2* (p. 89-102). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2015). Programme d'enseignement du cycle d'approfondissement (Cycle 4). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série spécial n°11 du 26 novembre 2015.

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019a). Programme d'enseignement scientifique de la classe terminale de la voie générale. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série n°8 du 25 juillet 2019.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019a). Programme d'enseignement scientifique de première générale. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série spécial n°1 du 22 janvier 2019.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019b). Programme de l'enseignement de spécialité de sciences de la vie et de la Terre de la classe terminale de la voie générale. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série n°8 du 25 juillet 2019.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019b). Programme de sciences de la vie et de la Terre de première générale. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série spécial n°1 du 22 janvier 2019.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019c). Programme de sciences de la vie et de la Terre de seconde générale et technologique. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série spécial n°1 du 22 janvier 2019.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021). Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°36 du 30 septembre 2021.
- OMS. (2018). *Genre et santé*.
- Porst, R. (2000). *Question Wording-Concernant la formulation des questions pour des questionnaires*. Mannheim : .
- Prévenir l'homophobie et la transphobie à l'École | éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire*. (2021).
- Quentin, A. (2016). *Les pratiques déclarées des professeurs de sciences de la vie et de la Terre sur l'enseignement de l'évolution de l'Homme*. Université Paris 7, Paris.
- Reiss, M. J. (2008). Should science educators deal with the science/religion issue? *Studies in Science Education*, (44)2, 157-186.
- Richard, G. (2015). Taire ou exposer la diversité sexuelle ? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes. *Genre, sexualité et société*, 13.
- Servin, A., Bohlin, G., & Berlin, L. (1999). Sex differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session. *Scandinavian Journal of Psychology*, (40)1, 43-48.
- Urgelli, B., Guelladress, K., & Quentin, A. (2018). Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations d'élèves : essai de modélisation des postures enseignantes. *Recherches en éducation*, 32.
- Weinraub, M., Clemens, L. P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The Development of Sex Role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-Types Toy Preference, and Family Characteristics. *Child Development*, (55)4, 1493.

Annexe 1 : Questionnaire

Bonjour,

Ce questionnaire contient 30 questions et prend minimum 10mn à remplir.

Les réponses sont anonymes.

Votre participation me permettra de récolter des données pour mon mémoire professionnel, merci d'avance.

Partie A: Situation de l'enseignant (A)

A1. Depuis combien de temps êtes vous enseignant ?

0-5 ans

5-20 ans

plus de 20 ans

A2. Dans quel type d'établissement enseignez-vous ?

Collège

Lycée

Les deux

A3. À quel niveau enseignez-vous pour l'année 2021-2022 ?

6°

5°

4°

3°

A4. À quel niveau enseignez-vous pour l'année 2021-2022 ?

2nde

Première

Terminale

A5. À quel niveau enseignez-vous pour l'année 2021-2022 ?

6°

5°

4°

3°

2nde

Première

Terminale

Partie B: Le genre comme QSV

B1. Avez-vous déjà eu des questions sur le thème du genre lors de vos enseignements ?

Par exemple : Question à propos de la transidentité, différence entre sexe et genre, sur l'intersexualité

Oui

Non

B2. Combien ?

1

2

3

Autre

Autre

B3. Quel était le niveau de l'élève ?

6°

5°

4°

3°

2nde

Première

Terminale

B4. Quel était le contexte ?

Pendant une séance

En dehors d'une séance

En sortie scolaire

B5. Quel était le thème étudié et sur quelle notion ?

B6. Quelle était la question de l'élève ?

B7. De quelle manière avez-vous réagi ?

J'ai pris un temps pendant le cours pour répondre à la question

J'ai pris un temps hors du cours pour répondre à la question devant la classe

J'ai différé la réponse à la séance suivante

J'ai pris un temps hors du cours pour répondre à la question avec l'élève

Je n'ai pas répondu à la question

Autre

Autre

B8. Pourquoi ?

Je n'ai pas eu le temps pendant la séance

Je ne me suis pas senti à l'aise pour répondre à la question

Je ne me suis pas senti-e suffisamment informé-e pour répondre à la question

Autre

Autre

B9. Souhaitez-vous préciser ?

B10. Souhaitez-vous décrire une autre situation ?

Oui

Non

B11. Quelle a été cette situation ?

Merci de répondre en suivant le modèle précédent :

- niveau de l'élève

- contexte (hors ou en classe et si en classe thème étudié)

- Question de l'élève

- Votre réaction

B12. Souhaitez-vous décrire une autre situation ?

Oui

Non

B13. Quelle a été cette situation ?

Merci de répondre en suivant le modèle précédent :

- niveau de l'élève

- contexte (hors ou en classe et si en classe thème étudié)

- Question de l'élève

- Votre réaction

B14. Souhaitez-vous décrire une autre situation ?

Oui

Non

B15. Quelle a été cette situation ?

Merci de répondre en suivant le modèle précédent :

- niveau de l'élève

- contexte (hors ou en classe et si en classe thème étudié)

- Question de l'élève

- Votre réaction

B16. Souhaitez-vous décrire une autre situation ?

Oui

Non

B17. Quelle a été cette situation ?

Merci de répondre en suivant le modèle précédent :

- niveau de l'élève

- contexte (hors ou en classe et si en classe thème étudié)

- Question de l'élève

- Votre réaction

Partie C: Le rapport au genre

C1. Vous sentez-vous concerné-e par la question de diversité des genres ?

Vous êtes personnellement concerné-e

Une ou plusieurs personnes de votre entourage sont concerné-e-s

Vous pensez qu'il s'agit d'un sujet actuel important

Ne souhaite pas répondre

Je ne me sens pas concerné-e

Autre

Autre

Partie D: L'enseignement et le genre

D1. Faites-vous une différence entre le sexe et le genre dans vos enseignements ?

Oui

Non

D2. Si oui, pourquoi ?

D3. Si non, pourquoi ?

D4. Pensez-vous qu'il soit important de réfléchir à des enseignements non-genré dans les aspects Corps Humain et Santé ?

Par exemple, faire la distinction entre genre et sexe biologique

Oui

Non

D5. Si oui, pourquoi ?

D6. Prêtez-vous une attention particulière à la diversité de genre lors de la préparation de vos cours sur le thème Corps Humain et Santé ?

Oui

Non

D7. Si oui, que faites-vous ?

D8. Avez-vous constaté une ouverture de la discussion autour de la différence entre genre et sexe suite à la mise en place de ces cours ?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide their answer to the question above.

Merci d'avoir répondu au questionnaire !

Annexe 2 : Réponses au Questionnaire

Les réponses analysées au questionnaire sont disponibles à l'adresse :

<https://ent.normandie-univ.fr/filex/get?k=jJHivgmkhpv4sND8gNf>

Résumé :

Les questions socialement vives (QSV) est une question de société caractérisée comme étant vive dans la société, dans les savoirs de références et dans les savoirs scolaires. La notion de genre peut être donc considérée comme une QSV aux vues de sa présence dans le débat public et l'implication des élèves dans ce débat. Le genre est une notion pouvant être abordé en classe de Science de la Vie et de la Terre (SVT) par plusieurs points du programme. Les enseignant·e·s de SVT peuvent adopter plusieurs stratégies face aux QSV : l'évitement, le parti-pris, la neutralité et la compréhension, toutes identifiées à partir de réaction d'enseignement de SVT face à des contestations sur les théories de l'évolution.

Ce travail interroge donc sur les stratégies adoptées par les enseignant·e·s lors de l'apparition des QSV sur le genre et si un enseignement genre -inclusif des programmes permet une ouverture de la discussion sur le genre en classe.

Pour y répondre, un questionnaire a été distribué aux enseignant de SVT de l'académie de Caen sur la base du volontariat.

L'étude des réponses au questionnaire permet de mettre en évidence que 66% des répondant déclarent avoir déjà eu des questions à propos du genre dans leurs enseignements et que ces questions émergent principalement en classe. Face à ces questions, aucun des enseignant·e·s n'adopte une stratégie d'évitement et ce quel que soit leur intérêt personnel pour le sujet du genre. En revanche, cet intérêt affecte la mise en place d'une stratégie proactive où les enseignants anticipent les questions sur le genre dans la préparation de leurs cours via différents dispositifs. Ceux réalisant des stratégies proactives déclarent constater une ouverture de la discussion auprès de leurs élèves.

Mots-clés : Posture enseignante, genre, QSV, enseignement genre-neutre

Abstract:

Urgent Societal Issues (USI) are a societal issue characterized as deep in society, in reference knowledge and in school knowledge. The notion of gender can therefore be considered as an USI in view of its presence in the public debate and the involvement of students. Gender is a notion that can be addressed in Life and Earth Science (LST) class through several points of the program. LST teachers can adopt several strategies to handle USI: avoidance, bias, neutrality and understanding, all identified from LST teachers reaction to challenges to evolutionary theories.

This work therefore questions the strategies adopted by teachers during the appearance of USI on gender and if gender-inclusive teaching of curricula allows an opening of the discussion on gender in the classroom.

To answer this, a form was distributed to SVT teachers at the Caen academy on a voluntary basis.

The analysis of the form shows that 66% of respondents say they have already had questions about gender during their teaching and that these questions emerge mainly in class. Faced with these questions, none of the teachers adopt a strategy of avoidance, regardless of their personal interest in the subject of gender. On the other hand, this interest affects the implementation of a proactive strategy where teachers anticipate gender issues in the preparation of their lessons via different measures. Those who implement proactive strategies report seeing an openness of discussion with their students.

Keywords: Teaching posture, gender, urgent societal issue, gender-inclusive teaching