



HAL
open science

Socialisation primaire, rapport au corps et EPS à l'école primaire

Embarka Boudjoudi

► **To cite this version:**

Embarka Boudjoudi. Socialisation primaire, rapport au corps et EPS à l'école primaire. Education. 2014. dumas-01090963

HAL Id: dumas-01090963

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01090963>

Submitted on 4 Dec 2014

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.

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**
Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 sans alternance

Année universitaire 2013 – 2014

UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE SEMESTRE 4

Prénom et nom de l'étudiant : Boudjoudi Embarka

Intitulé du rapport: Socialisation primaire, rapport au corps et EPS à l'école primaire.

Prénom et nom du directeur de mémoire : Stéphan Mierzejewski

**Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : A**

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	P3
INTRODUCTION	P4
INTERET PROFESSIONNEL DE L'ETUDE	P7
LA SOCIALISATION	
-Définition	P7
-Distinction entre socialisation et éducation	P8
-La non-conscience de l'incorporation	P9
I. LA PLACE DU CORPS A L'ECOLE	
-Le corps est une construction sociale	P9
-La contrainte corporelle scolaire	P9
II. SOCIALISATION CORPORELLE ET INEGALITE SCOLAIRE	P11
III. RENCONTRE ENTRE DES CORPS SOCIALEMENT CONSTRUITS ET UNE CULTURE CORPORELLE SCOLAIRE	
IV. SOCIALISATION CORPORELLE DE CLASSE ET EPS	
-l'Habitus	P13
-Le maître	P13
-L'élève	P14
-Programmation et socialisation corporelle	P14
-Dimension sociale de l'EPS	P15
-Modalité de pratique et socialisation corporelle	P17
v. SOCIALISATION DE GENRE ET EPS	
-Le sport et le genre	P18
-La force des conditionnements de genre	P19
VI. LA FORCE DE LA SOCIALISATION FAMILIALE	
-Quelques exemples	P20

-«L'hystérésis » de l'habitus	P21
VII. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	
-L'observation de l'élève	P21
-L'enseignant	P22
-La classe sociale	P22
-Critères d'observations	P24
VIII. ANALYSE DES OBSERVATIONS	
-Socialisation corporelle de genre et EPS	P25
-Grille de comparaison de la socialisation de genre face à l'EPS	P26
-Attitude de l'adulte	P27
-Socialisation corporelle de classe et EPS	P28
-Grille de comparaison de corps socialement opposé	P29
-Le corps	P32
-La relation à autrui	P33
-Pratique sportive de référence	P33
-Comportement pendant l'activité physique	P34
-EPS et mixité	P34
-La posture corporelle	P34
-Entretien avec l'intervenant de sport	P35
-Formation professionnelle	P35
-Choix des modalités de pratique	P36
CONCLUSION	P37
BIBLIOGRAPHIE	P41
ANNEXE	P42

REMERCIEMENTS

Tout d'abord je tiens à remercier tous les acteurs qui ont contribué à mon avancée dans l'élaboration de ce mémoire et sans qui ce travail n'aurait pu se faire.

Flamant Catherine, directrice de l'école Saint Joseph de Wervicq-Sud.

Dehondt Fabienne professeur des écoles en classe de CM2 à l'école Saint Joseph de Wervicq-Sud

Plé Nicolas intervenant en EPS dans les écoles primaires de Wervicq-Sud.

Mierzejewski Stéphan directeur de mémoire.

INTRODUCTION

L'objet de ce mémoire s'est construit au départ sur l'hypothèse que les enfants des classes populaires étaient mieux disposés à l'enseignement de l'EPS que ceux des classes socialement plus favorisées.

La débrouillardise apparente des enfants des milieux défavorisés et leur autonomie développée en dehors du cadre familial, peut laisser croire qu'ils auraient développé des compétences et des appétences pour les activités physiques transférables en cours d'éducation physique et sportive.

Toutefois, malgré ces compétences sportives développées en dehors du cadre scolaire, il est très facilement observable sur le terrain, que de fortes tensions sont ressenties en cours d'EPS par les enseignants exerçant dans des établissements dits sensibles.

Puisque des observations ont permis de montrer que les capacités physiques et corporelles des enfants de milieux populaires sont ressenties par les enseignants comme des comportements pouvant être parfois a-scolaires, existe-t-il donc une certaine attente scolaire en matière d'attitude corporelles en EPS ?

Le présupposé véhiculé par l'opinion commune, qui consiste à présenter les enfants issus des classes défavorisées comme étant mieux disposés aux activités sportives mérite dans ce cas d'être étudié de manière plus scientifique.

Si ces différences de prédisposition se font ressentir de manière plus marquée en cours d'éducation physique, c'est probablement lié au fait que l'acteur principal de cette discipline est le corps. Même si le cognitif est également socialement construit, lorsqu'un élève en mathématiques finit après quelques étapes de recherche à résoudre des problèmes de numération, il peut sembler aller de soi que le résultat de cette capacité cognitive sera le même quelque-soit le milieu social de l'élève. Mais en EPS, le principal support de travail est le corps. Cet acteur des apprentissages est celui qui trahit le plus les prédispositions de l'enfant face à l'institution scolaire, mais ce dernier est également l'un des objets qui se modifie le plus difficilement, ce qui pose de véritables questions en matière d'égalité éducative.

Pour étayer notre étude nous nous appuyons sur des travaux menés sur la socialisation primaire des enfants, les cultures somatiques et sportives développées lors de cette socialisation et de ses conséquences sur le statut de l'EPS dans l'esprit et à travers le corps d'enfant d'école primaire. Nous essaierons par la suite, de poser quelques questions sur l'incidence que cela peut avoir sur le déroulement des cours d'éducation physique et sportive vécus à l'école élémentaire, en fonction des socialisations de classes mais aussi de genre.

En effet, plusieurs observations sur le terrain professionnel en école primaire ont permis de constater des différences de représentation de ce que peut être le sport dans l'esprit d'un élève en fonction de ses origines sociales. Mais tout comme l'élève, ces différences peuvent être également présentes du côté des maîtres, qui disent eux, ne pas pouvoir programmer les mêmes APSA, ni les mêmes objectifs pour certaines APSA en fonction du public qu'ils encadrent.

Toutefois, la plasticité des programmes permet l'existence à la fois d'un curriculum formel et d'un curriculum réel. Les choix en matière de culture corporelle ne sont pas dictés que par les contraintes matérielles. Gilles Combaz et Olivier Hoibian démontrent à ce sujet *qu'une même activité physique peut donner lieu à des modalités de pratique assez diversifiées. Les orientations peuvent être : compétitives, hygiéniques, hédoniques, etc. le spectre des activités physiques et des modalités de pratiques est donc très large. Et les choix opérés pour déterminer les contenus corporels dignes d'être transmis ne sont pas neutres socialement*¹. Mais la difficulté qui découle des différences de socialisations corporelles réside dans le fait de pouvoir trouver un équilibre entre les directives d'égalité éducatives des instructions officielles et les réalités locales.

D'autres observations sur le terrain scolaire démontrent qu'au-delà du goût de l'effort physique c'est aussi la représentation du corps qui varie en fonction des milieux sociaux. Il est très facile d'observer que dans les milieux populaires, les enfants d'école primaire, malgré leur jeune âge, éprouvent le besoin de séparer les filles des garçons lorsqu'il s'agit de se changer pour passer en cours d'EPS, alors que ce n'est pas le cas dans les milieux plus intellectuels.

¹Combaz G. Hoibian. O (2009) « *La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré* » p190.

Parmi les raisons qui nous ont amené à faire cette étude, nous avons déjà évoqué le statut du sport dans les familles. Ce constat a été fait lors d'une séance d'instruction civique et morale en cycle 3, où il était question de travailler sur les droits de l'enfant. Nous avons comme exercice, de faire classer par les enfants dans deux colonnes, l'une intitulée « nécessaire » et l'autre « souhaitable », des étiquettes sur lesquelles sont représentés par des croquis des éléments de la vie d'un enfant, tel que : « fêter son anniversaire », « partir en vacances », « avoir des parents », « se soigner » « faire du sport » etc. Cet exercice a d'abord été fait par des enfants issus de milieux très défavorisés où la majorité d'entre eux ont classé l'étiquette « faire du sport » dans la colonne « souhaitable » alors que pour ce même exercice dans une école accueillant des enfants de milieu beaucoup plus favorisé, cette même étiquette a été classée dans la colonne « nécessaire ». Après ces différentes observations, on ne peut que faire l'hypothèse qu'il existe des différences de représentation et d'usage du corps en fonction des origines sociales des élèves d'école primaire et que ces différences peuvent être des facteurs d'influence sur l'enseignement de l'EPS.

Compte tenu de l'âge des enfants observés, il est naturel d'en déduire que ces rapports corporels socialement construits et leurs effets parfois conflictuels lors de la rencontre avec une culture corporelle valorisée à l'école, seraient peut-être les fruits des différences de socialisation primaire.

Dans une classe, deux élèves peuvent être accueillis dans un même espace, soumis aux mêmes exercices et encadrés par la même personne, cependant ils ne vivent pas la situation scolaire et ne réagissent pas à cette situation scolaire de manière identique.

Si le maître parvient à repérer des différences de vécu de la situation chez l'élève, c'est d'abord le corps de cet élève qui le dévoile. Les attitudes corporelles de l'élève en traduisent très souvent la perception.

Nous essaierons d'étudier comment la socialisation primaire développe chez l'individu des cultures somatiques et des cultures sportives différentes en fonction des socialisations de classe mais aussi de genre. Face au corps scolaire attendu, ces différences de socialisation se télescopent et créent des tensions auxquelles l'institution cherche encore des solutions afin de permettre à chaque élève d'accéder à une réussite égalitaire.

INTERET PROFESSIONNEL DE L'ETUDE

Ces différences de représentations sont très intéressantes à étudier lorsqu'on encadre des groupes d'enfants. Les élèves accueillis dans les écoles sont observés, évalués et parfois même catégorisés en fonction de l'impression que leur corps peut véhiculer. Essayer de comprendre de façon plus scientifique pourquoi les enfants issus des différentes classes sociales usent de leur corps avec autant de différence peut nous éclairer quant à la manière d'appréhender nos groupes de classe d'école. Travailler sur le corps à l'école peut éclairer les adultes encadrant et leur permettre de mieux appréhender les objectifs de développement des capacités et compétences qui doivent amener les élèves à se placer avec plus d'aisance parmi les classes sociales les plus favorables à l'épanouissement physique et intellectuel de l'individu. En étudiant les divers dimension corporelles à l'école, il est envisageable de soulever certaines questions qui peuvent amener les professionnels de l'éducation à dépasser les stéréotypes et ainsi envisager une réflexion sur les supports et accompagnements possibles et bénéfiques à la pratique des différentes disciplines scolaires, par les élèves mais aussi les maîtres.

Toutefois, s'agissant d'approches sociologiques des divers publics que composent les écoles primaires, il est inévitable pour avancer dans notre démarche de puiser des réflexions dans les recherches sociologiques et ethnologiques existantes. L'une des œuvres qui nous semble incontournable dans notre mémoire est le livre de Muriel Darmon intitulé « *la socialisation* »(2010) Paris. Cet ouvrage permet d'éclairer la réflexion en terme de socialisation primaire puisqu'il s'agit d'enfants d'école primaire mais aussi en terme de socialisation corporelle. Nous compléterons notre étude en nous appuyant sur des recherches menées dans le secondaire sur l'enseignement de l'EPS ainsi que d'autres ouvrages qui compléteront notre réflexion sur la sociologie du corps tel que les œuvres de : Christian Pociello (1981), Pierre Bourdieu (1992), Marcel Mauss (1934) et Luc Boltanski (1971)...

LA SOCIALISATION

Dans son ouvrage, Muriel Darmon définit la socialisation comme « *l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, on dira aussi formé, modelé façonné, fabriqué, conditionné, par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels*

l'individu acquiert, apprend, intériorise, incorpore, intègre, des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement »².

Le fil directeur de son livre tourne autour de la définition suivante : *façon dont la société forme et transforme les individus.*³

Toutefois, afin de cadrer davantage notre étude, il est intéressant de distinguer la socialisation primaire de la socialisation secondaire : *« Muriel Darmon appelle socialisation primaire celle qui a lieu dans la famille, et socialisation secondaire celle réalisée par toutes les autres instances ».*⁴

Distinction entre socialisation et éducation

Muriel Darmon fait une distinction entre socialisation et éducation. En effet, le processus de socialisation ne se limite pas à l'effet de pratiques éducatives. Il y a donc une équivalence entre les deux termes. Pierre Bourdieu, lui voit la socialisation comme un inconscient de l'éducation. Il intègre le concept de l'habitus. De plus, Bourdieu parle de la non-conscience de l'incorporation.

Si l'école est un acteur important de la socialisation primaire, son rôle est différent de celui de la famille. Pour Emile Durkheim *l'éducation est le parcours entre le moment où l'enfant naît et celui où il devient l'être que réclame de lui sa société afin qu'il y joue un rôle utile. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant. « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » par les générations précédentes ; elle a pour objet de susciter et de développer un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société publique dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné*⁵.

Tandis que la socialisation est faite de gestes non-intentionnels, elle produit les filtres à travers lesquels l'enfant fera le tri entre les situations qui ne perturbent pas ses premières représentations et celles qui lui sont inconnues.

² Darmon M (2010) « *La socialisation* » p6.

³ Darmon M. (2010) « *La socialisation* » p6.

⁴ Darmon M. (2010) « *La socialisation* » p9.

⁵ Darmon M. (2010) « *La socialisation* » p12.

Durkheim, avance que la construction d'un être social est loin de se limiter aux effets des actions intentionnelles entreprises en ce sens : si maître et parents sentaient, d'une manière plus constante, que rien ne peut se passer devant l'enfant qui ne laisse en lui quelque trace, que la tournure de son esprit et de son caractère dépend de ces milliers de petites actions insensibles qui se produisent à chaque instant et auxquelles nous ne faisons pas attention à cause de leur insignifiance apparente, comme ils surveilleraient davantage leur langage et leur conduite ! L'action exercée par les éducateurs et donc constante⁶.

La non-conscience de l'incorporation

La non conscience du processus de socialisation tient avant tout à sa dimension corporelle. La socialisation est en effet une « incorporation » ou une « somatisation » des structures du monde social au cours de laquelle le corps est traité comme un pense bête. C'est-à-dire comme une sorte d'aide-mémoire dans lequel s'inscrivent les situations d'existence sous forme de conduites à tenir⁷.

I. LA PLACE DU CORPS A L'ECOLE

Le corps comme construction sociale

Marie-Paule Poggi-Combaz affirme que le corps a longtemps été considéré comme un objet de la nature qui se distinguait de la raison car celle-ci appartiendrait à la culture⁸. Pourtant la sociologie et les sciences humaines ont émis l'idée selon laquelle, le corps serait une construction sociale et non un fait de nature. Cette proposition a pour conséquence de concevoir le corps comme le produit de la socialisation, ce qui en fait en retour le support de représentation ainsi que d'identité sociale. Muriel Darmon affirme que pour tout individu, le corps est donc dès la naissance, le lieu d'inscription des normes transmises par la famille, le milieu social, l'école et les groupes d'amis⁹.

⁶ Darmon M. (2010) « La socialisation » p18.

⁷ Darmon M. (2010) « La socialisation » p6.

⁸ Poggi-Combaz M.P (2002) « Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non-aléatoires. » Vol 139

⁹ Darmon M. (2010) « La socialisation » p12.

La contrainte corporelle scolaire

La contrainte corporelle à l'école en France est liée à la configuration des classes, et à l'organisation de l'enseignement par discipline. Ce corps est contraint dans sa présence physique à ne pas s'exprimer pleinement, car il est ressenti comme pouvant être gênant pour la gestion de la classe et perçu comme susceptible de perturber les cours. Pourtant, l'identité d'un élève s'exprime par son action dans la classe et sur le monde qui l'entoure. Daniel Thin et Mathias Millet¹⁰ « précisent que l'histoire de la forme scolaire rappelle combien l'école attend des élèves un corps dociles et suppose une discipline du corps intériorisée, une autodiscipline par laquelle le corps est prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe. » C'est un corps qualifié de « corps scolaire » qui est défini ci-dessus.

Les présupposés les plus dilués dans l'opinion commune, sont que l'école élémentaire française n'accorde pas de confiance au corps des élèves et les contraint à des attitudes qui vont à l'encontre de celles réclamées par leur développement d'enfant. D'autres présupposés s'ajoutent à ces premiers et présentent les activités physiques proposées en école tels : le sport ou les expressions artistiques et corporelles comme disciplines capables de canaliser ou de dépenser les énergies des élèves les plus turbulents.

Cependant, de nombreux témoignages d'enseignants d'EPS démontrent que tout comme pour les autres disciplines, l'éducation physique peine à s'allier avec les dispositions corporelles des enfants issus des classes sociales les plus dominées, mais par contre semble correspondre davantage avec les cultures corporelles des élèves issus des classes favorisées.

Toutefois, malgré les efforts fournis par l'Etat en matière d'ouverture de projet d'écoles basés sur l'idée que mettre des moyens supplémentaires afin de faire accéder aux cultures sportives et artistiques ceux qui en sont les plus éloignés n'est pas encore validée. Les résultats de ces expériences ne démontrent pas une solution efficace en matière d'égalité des chances scolaires et éducatives. D'ailleurs les classes qui proposent des cursus sportifs ou artistiques en France (sport étude ou CHAM) sont élitistes et démontrent bien le caractère ethnocentrique de l'institution scolaire en matière de culture corporelle. Certains de nos voisins européens, ont une vision différente de la culture corporelle scolaire. En Belgique, il

¹⁰ Millet Mathias et Thin Daniel (2007) « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de « déviance » scolaire ». *Sociétés et jeunesses en difficulté*. N°3 printemps 2007.

est possible d'envisager ces classes avec cursus sportif pour un public qui, au contraire présente des difficultés à suivre un enseignement dans un cursus dit traditionnel.

II. SOCIALISATION CORPORELLE ET INEGALITE SCOLAIRE

La lutte contre les inégalités en matière de réussite scolaire n'est pas uniquement liée à une mise à disposition de moyens supplémentaires, encore faudrait-il comprendre comment les rendre atteignables, selon les capacités des élèves accueillis, par rapport à leurs propres dispositions et perceptions corporelles, développées dans leur famille et milieu d'origine.

Marie-Paule Poggi-Combaz avance que *la sociologie des curricula nous montre que la norme scolaire n'est pas universelle et que les élèves, du fait de leur appartenance sociale, en sont plus ou moins proches. L'école impose une culture parmi d'autres et en EPS, une culture corporelle parmi d'autres*¹¹.

III. RENCONTRE ENTRE DES CORPS SOCIALEMENT CONSTRUITS ET UNE CULTURE CORPORELLE SCOLAIRE

Manifestation corporelle à l'école

Lors de nos différentes expériences sur le terrain scolaire nous avons pu observer que lorsqu'il y a rencontre entre une culture scolaire et une autre socialement construite en dehors des normes de cette dernière, c'est à partir du corps de l'élève que l'enseignant fera remarquer à l'enfant son inadéquation avec ce qui est attendu de lui à l'école. Les premières remarques seront de l'ordre du « *tiens-toi bien !* », « *regarde-moi quand je te parle !* », ou encore « *il ne tient pas en place !* », « *il est beaucoup trop tonique !* » « *C'est un groupe remuant* »... c'est à travers le corps qu'on interpelle l'enfant sur ces qualités ou non-conformité avec l'école. En classe, il est placé à une place bien précise et pas une autre, il doit se déplacer d'une certaine manière et à certains moments seulement. Même si les pédagogies évoluent et accordent un peu plus d'autonomie aux élèves, c'est seulement si l'enfant a une attitude corporelle conforme à celle attendue de lui par l'école qu'il lui sera possible de se déplacer sans autorisation. Si ce dernier éprouve une difficulté quelconque à s'y conformer il ne sera pas autorisé à bénéficier de cette autonomie tant qu'il n'aura pas évolué en conformité avec ce corps scolaire attendu. Les attitudes corporelles ont le pouvoir de faire varier les

¹¹ Poggi-Combaz (2002) « *Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non-aléatoires* » in revue française de pédagogie vol 139 p55.

ambiances dans la classe mais aussi en récréation. Sur le terrain professionnel nous avons observé que les entrées et sorties d'école sont aussi dépendantes des usages corporels des familles qui en font varier l'atmosphère par leur tenue, le ton des voix de parents, les types de discussion et l'expression des visages, décontractées ou pas, fatiguées ou en forme, mais aussi, conflictuelle ou non avec l'école. L'action du corps a ce pouvoir de teindre son environnement. Elle est l'empreinte de l'être vivant sur le monde qui l'entoure. Pierre Bourdieu affirme que, *le corps en tant que forme perceptible « produisant comme on dit une impression » est, de toutes les manifestations de la personne, celle qui se laisse le moins facilement modifier, provisoirement et surtout définitivement et du même coup, celle qui est socialement tenue pour signifier le plus adéquatement, parce qu'en dehors de toute intention signifiante, l' « être profond », « la nature » de la « personne »*¹² .

Tout au long de nos diverses expériences professionnelles nous avons pu constater qu'une attention particulière est donnée aux différents moments de la journée où les corps se rencontrent afin de mieux réguler leur présence dans l'école et de dresser ces corps dans la conformité d'un corps scolaire, c'est-à-dire, droit, docile, attendant son tour. D'ailleurs le règlement de la classe est rédigé avec les élèves pour mieux les enrôler dans les règles qui régissent leur comportement à l'école. Les corps des parents de la même manière que ceux de leurs enfants sont gérés par les agents de l'institution. A la grille de l'entrée de l'école, des marquages peuvent indiquer aux familles la limite derrière laquelle ils doivent attendre leurs enfants afin d'éviter le mouvement de bousculade et de foules désorganisées qui peuvent engendrer des atmosphères a-scolaires. Ou encore un ordre réglé qui permet de ritualiser l'ordre de sortie de chacune des classes et ainsi une attente réglée et organisée pour éviter l'expression d'impatience corporelle parfois source de conflit entre parents et agent de l'institution scolaire.

Le corps scolaire dicte sa loi, il est le guide, le support d'appui en matière de gestion des individus dans l'institution scolaire française. L'école a toujours pu s'appuyer sur les tranches sociales qui partagent ses valeurs corporelles, pour ainsi imposer un modèle de culture somatique.

¹² Bourdieu P. (1992) « *Question de sociologie* » Paris, p51

IV. SOCIALISATION CORPORELLE DE CLASSE ET EPS

L'habitus

Dans son ouvrage Muriel Darmon présente *l'habitus acquis dans la famille comme pouvant être au principe de la réception et de l'assimilation de l'éducation scolaire. Or, certaines socialisations familiales sont plus en harmonie que d'autres avec les principes de la socialisation scolaire. La façon dont sont élevés les enfants des classes moyennes et supérieures cultivées leur procure des compétences et des appétences qui sont celles réclamées d'eux par l'école*¹³.

Le maître

Nos expériences professionnelles nous ont permis de vivre qu'en plus des dispositions corporelles socialement construites, il peut également exister un décalage entre les représentations qu'ont de l'EPS les enseignants ayant une formation dans cette discipline d'une part, les parents, les élèves et les autres acteurs de l'école d'autre part. La place croissante accordée à cette discipline depuis de très nombreuses années dans les instructions officielles françaises démontre l'intérêt croissant porté à cet aspect de la construction de l'individu dans notre société. L'EPS doit également compter sur l'évolution des pratiques sociales de référence pour mobiliser ses élèves.

L'enseignant en EPS, pense contenu disciplinaire, les autres, socialisation, solidarité et esprit d'équipe. Dans ces circonstances un dialogue de sourd peut s'installer dans certains établissements accueillant souvent des publics éloignés des normes scolaires. La fonction sociale de l'EPS est très souvent présente dans les établissements qui font face à des comportements d'incivilité ou s'y rapprochant. Dans ce cas, l'enseignant peut ne pas vouloir réduire son rôle à celui de socialisateur et prône les vertus du développement de l'adresse et de l'intelligence du corps ainsi que celui du plaisir de pratiquer des activités sportives ou physiques. Mais lorsque cet intérêt pédagogique n'est pas incorporé par le public qu'il encadre, de fortes tensions peuvent naître, entre élèves et enseignant. L'enseignant en cours

¹³ Darmon M. (2010) « *La socialisation* » p23.

d'EPS est également confronté et peut être même davantage dans cette discipline à des conduites sociales non souhaitables d'élèves.

Les élèves

Le terrain scolaire nous a démontré qu'en EPS, on réalise très vite qu'il faut construire les règles avec l'ensemble du groupe classe afin d'y faire parvenir les élèves. Car les compétences relatives à la socialisation ici plus qu'ailleurs sont les conditions de l'apprentissage de la discipline. Daniel Thin et Mathias Millet parlent *de l'éducation physique et sportive comme une discipline qui, loin d'être une simple activité dans laquelle le corps pourrait se défouler, exige au contraire une discipline du corps dont l'inculcation passe par des exercices que les collégiens de milieux populaires rechignent à effectuer au profit de la performance*¹⁴.

Lorsque l'élève refuse de collaborer, lorsque les leaders imposent leur loi, que les élèves les moins performants et les moins à l'aise dans leur corps sont victimes de brimades, quand certaines formes de sous-groupes génèrent de l'exclusion et que les règles ne sont pas respectées, les élèves ne peuvent pas apprendre. M.P Poggi-Combaz démontre *qu'en établissement défavorisé le privilège est donné au pôle de l'éducation, et celui de l'instruction, la formation de futur citoyen reste toutefois un objectif prioritaire. Tandis qu'en établissement favorisé l'enseignant consacre toute son attention à l'élève en tant qu'être apprenant et moins en tant qu'être social*¹⁵.

Programmation et socialisation corporelle

Tout au long de nos expériences professionnelles nous avons appris que lorsque le public encadré ne répond aux attentes corporelles scolaires, et adopte plutôt les attitudes citées plus haut, cela amène les enseignants d'école primaire à programmer leurs apprentissages en EPS de façon à ne pas confronter les élèves entre eux dès le début de l'année scolaire, mais plutôt progressivement. Il est d'abord recommandé de les faire travailler en individuel, l'enfant est seul face à ces capacités motrices, pour lui éviter la peur du jugement des pairs, puis progressivement, en duel, pour terminer par des activités collectives, une fois que

¹⁴ Thin D. et Mathias M. « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indices de « déviance » scolaire » *Société et jeunesse en difficulté*. N°3 printemps 2007

¹⁵ Poggi-Combaz (2002). « Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non-aléatoires » in *revue française de pédagogie*. Vol 139- p158

l'ensemble du groupe aura assimilé les intérêts pédagogiques de l'enseignement de l'EPS. Cette organisation des modalités de pratiques découle de l'expérience professionnelle en éducation physique et sportive, qui démontre que les activités physiques collectives en EPS sont souvent le terrain d'incivilité et de hiérarchisation des enfants dans le jeu en fonction de leurs capacités à produire du gain.

L'EPS ne se réduit pas à une initiation sportive, mais est d'abord une éducation du corps. S'il est envisageable de penser que l'image médiatique du sport, parfois négative, en est la cause, c'est aux enseignants de gérer le matraquage de la presse et de favoriser par la pratique d'activités physiques dont les enjeux seraient d'arriver à une réelle éducation physique, qui intégrerait à la fois les dimensions sociales et affectives du corps et permettrait à chaque individu d'être critique vis-à-vis de la société du spectacle sportif.

Dimension sociale de l'EPS

La discipline de l'EPS comporte une dimension socialisante, en EPS, les élèves ne sont plus assis, ce qui amène une forme différente de regroupement, des manipulations de matériel, des problèmes de sécurité et de savoir vivre ensemble. De plus, les élèves agissent sous le regard de leurs pairs. Ces situations engendrent des rapports particuliers entre eux, au moment de l'installation du matériel, de la constitution des équipes, de l'arbitrage ou de la parade en gymnastique. Si en tant qu'enseignants nous éprouvons autant de difficultés à allier contenu disciplinaire et socialisation, certains avancent l'hypothèse que cette difficulté est dû à un manque de formation. En effet, tout au long de la formation, l'enseignant stagiaire ne reçoit pas d'outils qui lui permettraient d'envisager les différentes disciplines scolaires en fonction des origines sociales des élèves. C'est une fois arrivé sur le terrain, qu'il prend conscience de la réalité du travail, que peut devenir la mission d'un enseignant soucieux d'amener chaque élève à un bagage minimum, quel que soit son milieu d'origine, pour ainsi lui permettre de se positionner avec le plus d'aisance possible dans la société. Mais cette difficulté varie en fonction du public. Plus ce dernier est éloigné des normes scolaires, moins le dialogue sera naturel est compréhensible.

En EPS on a pu observer que l'enfant rencontre des situations qui nécessitent des engagements corporels différents (debout, courir, nager, allongé, grimper, accroupi, les uns derrière les autres etc...) mais la socialisation du corps ne trouve pas sa place hors de la

coopération. C'est bien parce qu'en EPS il a besoin de se sentir en sécurité et respecté dans son intégrité que l'enfant s'engage dans l'activité. Si ce n'est pas le cas, il éprouvera des difficultés à progresser dans les apprentissages de cette discipline et certaines socialisations de classes sont plus proches de cette attente scolaire que d'autres.

En EPS, plus que dans d'autres disciplines le rapport à l'autre permet à l'enfant de pouvoir progresser. Bien que l'enseignant divise la classe en petite entité afin de permettre à chaque enfant d'agir pendant le cours, il arrive que des profils d'élèves ne s'engagent pas dans les apprentissages en éducation physique car ils éprouvent beaucoup de difficulté à se projeter dans cette discipline. Il faut dans cette situation que les élèves s'arrangent entre eux, qu'ils se donnent des rôles. Pour favoriser ce type d'apprentissage il est possible lorsqu'on encadre des groupes d'enfants de transformer une activité individuelle en activité collective pour développer certaines compétences, comme l'athlétisme qui devient course de relais, ou la gymnastique qui devient de l'acro-gym, dans cette situation on s'entraide avant de savoir qui est le plus fort. Ou encore procéder à des co-évaluations, les uns exigent des comptes des autres et vice versa, il y aura interactions à propos des critères de réussites et des critères de réalisations donc ; à propos du savoir. Mais comme nous l'avons déjà souligné plus haut, les activités collectives sont celles qui font le plus apparaître les comportements d'incivilité. Tout d'abord nous avons vu certains enfants s'en prendre à l'arbitre, les actes de tricherie sont très fréquents. D'autres, calquent leur comportement sur celui d'adultes, refusent de reconnaître leur faute, prônent la vengeance vis-à-vis de l'adversaire mais aussi du partenaire. Pierre Bourdieu évoque *les différentes philosophies du sport. La théorie de l'amateurisme fait du sport une pratique désintéressée, à la manière de l'activité artistique, mais qui convient mieux que l'art à l'affirmation des vertus viriles des futurs chefs : le sport est conçu comme une école de courage et de virilité, capable de former le « caractère » et d'inculquer la volonté de vaincre qui est la marque des vrais chefs, mais une volonté de vaincre selon les règles. C'est le fairplay, disposition chevaleresque en tout opposée à la recherche de la victoire à tout prix, qu'il qualifie de vulgaire*¹⁶.

Dans ce domaine, il nous semble que le matraquage médiatique du sport de haut niveau est une réelle difficulté pour les formateurs de terrain.

¹⁶ Bourdieu Pierre (1992) « *Question de sociologie* » p 179.

Parmi les observations qui font varier les objectifs des enseignants, nous avons pu observer tout ce qui touche à l'appareil moteur de l'élève. L'habileté, les postures corporelles, la coordination des mouvements, la corpulence, l'adresse, le goût de l'effort physique etc. tout comme le rapport à autrui, ces compétences sont des facteurs de développement de réussite et d'apprentissage en EPS. Si des travaux sociologiques démontrent que l'enfant de milieu favorisé est plus proche de cette culture corporelle scolaire, dans les milieux qui en sont éloignés le maître doit s'organiser de manière à travailler sur plusieurs fronts, afin de viser des transformations qui doivent mener l'élève à développer un comportement qui soit adéquat avec ce qui sera attendu de lui durant toute sa scolarité et au-delà dans sa vie d'adulte.

Modalité de pratique et socialisation corporelle

A ce sujet, les enseignants d'EPS en collège disent devoir adapter la nature des activités et les modalités de pratique au public qu'ils accueillent. Gilles Combaz et Olivier Hoibian dans une étude sur la légitimité de la culture scolaire nous démontrent que *les choix opérés pour déterminer les contenus corporels dignes d'être transmis à l'école ne sont pas neutres socialement. Même si le curriculum prescrit fournit généralement un ensemble d'orientations assez claires quant à la nature des contenus enseignés. Il constitue cependant une trame suffisamment lâche pour permettre aux professeurs d'adapter leurs enseignements aux réalités locales*¹⁷.

Les enseignants d'EPS affectés dans des établissements dits sensibles affirment ne pas exercer le même métier que leurs collègues qui exercent dans des établissements accueillants des élèves issus des classes sociales dites favorisées. La recherche menée par J.M Faure en 1983 à propos de la natation est à ce sujet éclairante. L'auteur nous montre *comment cette activité sportive traditionnelle peut être transformée, modifiée et détournée de ses buts initiaux selon les normes culturelles de ses pratiquants. L'apprentissage en jardin aquatique, favorisant un rapport ludique et gratuit à l'eau convient aux enfants de milieux défavorisés tandis que l'apprentissage des techniques de nage en piscine traditionnelle réussit plutôt aux*

¹⁷ Combaz G et Hoibian O (2009) « La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France ». N°23-p 190

*enfants des milieux favorisés. L'école favorise une culture parmi d'autres et l'EPS une culture corporelle parmi d'autres*¹⁸.

A toutes ces difficultés, nous avons pu constater, que s'ajoute très souvent celle du refus de coopérer pour des questions de performances entre la majorité des filles et la majorité des garçons. Qui se solde par le rejet des filles par les garçons. Combien de filles se dispensent du cours d'EPS parce qu'elles n'y trouvent pas leur place.

V. SOCIALISATION DE GENRE ET EPS

Sport et genre

Au niveau de la société, tout un discours domine selon lequel l'égalité entre filles et garçons en école serait acquise dans toutes les disciplines, il n'y aurait plus que quelques résidus d'inégalités qui se nicheraient surtout dans les moments de récréations quand les enfants sont libres d'autogérer leur relations.

Toutefois, nombres d'études montrent que les inégalités persistent dans différents domaines. C'est le cas notamment de l'éducation physique et sportive. Différentes études sociologiques démontrent que les pratiques sportives sont structurées par les rapports sociaux de sexe et ceci à différents niveaux : en terme d'accès en général, lieu de mise en scène de la masculinité, mais aussi, à certaines filières excluant les femmes.

Pour le monde féminin certains sports tel que : la danse, la gymnastique, le patinage artistique etc, ont été plus facilement ouverts tandis que d'autres tel que la lutte, le cyclisme et le football demeurent des bastions masculins. On assiste aussi à des manières différentes de pratiquer le sport selon que l'on soit un homme ou une femme comme le démontre Christian Pociello¹⁹. Globalement les hommes investissent les grands espaces, dits naturels, les milieux ouverts (vélo, jogging...) ils privilégient la performance, la compétition et la force. Les femmes, elles, se retrouvent plus facilement dans des espaces fermés, des installations payantes telles que la piscine et salle de sport. Elles privilégient ce qui favorise la santé et le domaine esthétique.

¹⁸ Poggi-Combaz M.P (2002) « *L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive* ». Vol 52-p 55

¹⁹ Christian Pociello « *Sports et société : approche socio-culturelle des pratiques* » Paris-1981

Mais toutes les femmes n'ont toutefois pas les mêmes possibilités d'accès aux pratiques sportives. Le sport ne s'est pas également distribué dans tous les milieux. Les inégalités sociales persistantes montrent que l'accès aux activités sportives n'est pas une évidence pour le genre féminin des milieux populaires en France. Cette différence de distribution des activités sportives se fait également ressentir dans les cours d'EPS des écoles primaire. Ces rapports corporels sexués socialement construits posent de réelles difficultés sur le terrain aux enseignants qui peinent à démontrer les intérêts pédagogiques de leur discipline à des enfants issus des tranches sociales qui n'en perçoivent nullement l'avantage, qu'il soit physique, social ou intellectuel.

La force des conditionnements de genre

Muriel Darmon envisage dans son ouvrage *la socialisation de genre comme le dernier « pli » majeur de la socialisation. S'il peut sembler que la différence biologique entre homme et femme (le sexe) est grande, elle est pourtant très faible au regard de celle que la société construit et institue entre eux (le genre). Or, la socialisation primaire et familiale joue un grand rôle dans ce processus de différenciation, notamment parce que l'intériorisation des modèles de comportements sexués y est la plus « silencieuse », qu'elle a le plus de chances « de s'imposer avec l'évidence du naturel et le naturel de l'évidence, et de correspondre au modèle de l'habitus..., celui d'une nécessité faite vertu qui parvient à se faire oublier comme telle. L'idée d'une différence marquée entre les sexes, et les valeurs attachées à la différenciation traditionnelle de la « féminité » et de la « virilité » sont particulièrement fortes aux deux extrêmes de l'espace social, dans la classe ouvrière et la haute bourgeoisie, alors que l'indifférenciation est plus valorisée dans les classes intellectuelles*²⁰.

VI. LA FORCE DE LA SOCIALISATION FAMILIALE

Résistance des produits de la socialisation familiale

Pour creuser ces questions relatives au pouvoir dégagé par le corps, il convient tout d'abord de s'interroger sur les raisons des différences de manifestation corporelles malgré le jeune âge des enfants. Les principaux acteurs qui sont entrés en jeu dans la vie éducative de l'enfant sont principalement la famille et l'école. C'est pourquoi il nous semble intéressant de différencier socialisation et éducation pour essayer de comprendre en quoi la famille a une

²⁰ Darmon M. (2010) « *La socialisation* » p43.

force socialisatrice supérieure à celle des autres institutions à ce moment de la vie de l'enfant. C'est à l'école qu'il est le plus facile d'évaluer la force de la socialisation familiale. Muriel Darmon démontre que *Les parents sont appelés à entrer dans l'enceinte de l'école et sous forme incorporé dans l'enfant*²¹.

En effet, les enseignants doivent compter sur cette première socialisation et tenter d'élaborer des transformations chez l'enfant de certains milieux sociaux afin qu'il devienne l'être que « sa société » voudrait qu'il soit. Les produits de la socialisation familiale sont particulièrement résistants et c'est cette résistance qui peut créer des tensions avec les attentes scolaires.

Muriel Darmon démontre comment *la force de la socialisation primaire s'explique ainsi parce que l'enfant serait un être particulièrement influençable sur lequel les premières expériences ont une forte prise. Parce qu'il aurait véritablement besoin, à ce moment-là, de l'influence des personnes qui l'entourent pour ne pas ou ne plus être un animal. Mais également parce que cette contrainte particulière qui pèse sur l'enfance s'accompagne d'un contexte affectif qui donne sa tonalité particulière, et partant son efficacité, à la socialisation primaire ; ou enfin, parce que ces premières expériences vont constituer les filtres par lesquels l'individu va ultérieurement percevoir le monde extérieur, et « sélectionner » dans ce qui lui arrive les événements, les personnes ou les perceptions qui ne mettent pas en cause la manière dont ses premières expériences l'ont construit*²².

Quelques exemples

Pour tenter de se représenter ce processus, il est possible de s'appuyer sur l'exemple de la mixité. Même si celle-ci est obligatoire dans les écoles françaises depuis plus de quarante années, on observe à l'école selon les milieux, des différences de degré proximité fille-garçon en fonction de leur milieu d'origine, ou encore se tenir droit, et le relâchement corporel qui heurte parfois les enseignants car il l'interprète comme un signe de mauvaise intention scolaire alors qu'il n'est que le produit de la culture corporelle familiale. Malgré les injonctions répétées, l'enfant résiste au changement demandé par les enseignants et persévère dans la direction qu'il a prise dans sa socialisation familiale. Cette résistance peut perdurer bien au-delà du lycée et fait naître des tensions entre les attentes de l'école et les capacités

²¹ Darmon M. (2010) « *La socialisation* » p61.

²² Darmon M. (2010) « *La socialisation* » p 11.

des élèves à se plier à l'ordre scolaire. C'est ce qui amène aussi au rassemblement d'enfants de milieux qui se ressemblent alors que des dispositifs sont mis en œuvre pour mixer les publics accueillis.

« L'hystérésis »

Pierre Bourdieu évoque une « hystérésis » de l'habitus qui est constitué lors de la socialisation familiale, empruntant à la physique ce terme (« retard de l'effet sur la cause ») qui désigne par extension l'inertie des dispositions acquises, la résistance au changement et la tendance de l'individu à persévérer dans la direction prise par la socialisation familiale²³.

Muriel Darmon²⁴ nous apprend que la socialisation familiale produit donc des « dispositions irréversibles », si l'on entend par ce terme non une disposition définitive, mais bien transformée que par un processus irréversible produisant à son tour une nouvelle disposition irréversible. Dans cette perspective, il n'est donc pas impossible que les dispositions acquises lors de la socialisation familiale soient réprimées ou transformées. Mais une telle transformation nécessite des conditions particulières capables de contrer l'hystérésis de la socialisation familiale. Elle est d'autant plus improbable et difficile que tout nouveau processus de socialisation doit compter avec les résultats de la socialisation primaire, avec ce qu'elle a fait de l'individu. Ainsi, la socialisation primaire, qui « s'accomplit » dans un travail pédagogique sans antécédent » (puisqu'elle vient en premier), produit un « habitus primaire » qui est au principe de la constitution ultérieure de tout autre habitus.

VII. Méthodologie de recherche

Observation de l'élève

L'étude menée est empirique, elle se fonde sur un cadre théoriquement fondé. C'est d'ailleurs du terrain scolaire que nous est venue l'idée d'étudier les questions liées aux corps socialement construits. Le choix méthodologique pour cette étude s'est fixé sur des observations de comportements, car ce sont les comportements de groupes d'élèves et leur retentissement sur les ambiances de cours d'EPS qui nous ont interpellés au sujet de diverses questions que nous essayerons de soulever tout au long de ce travail de mémoire. C'est pour

²³ Darmon M. « La socialisation » p 21.

²⁴ Darmon M. « La socialisation » p21.

essayer d'analyser ces comportements afin d'en comprendre les processus sociologiques tout en s'appuyant sur des recherches menées sur la socialisation primaire des enfants, des articles de recherche d'ethnologues ainsi que diverses études qui ont été menées sur l'enseignement de l'EPS dans le secondaire, que nous essayerons de comprendre de quelle manière le parcours socio-corporel d'un élève prend place dans l'institution et quelles en sont les conséquences lorsqu'il rencontre les normes corporelles scolaires.

Dans le projet de mémoire, la méthode qui avait été retenue était celle d'une démarche compréhensive. Nous avons pour idée d'approcher les enfants si la législation nous l'avait permise afin de les interroger sur le statut du sport dans leur famille.

Cependant, l'évolution du travail fait ressortir que l'entretien avec l'enfant pourrait difficilement faire ressortir le statut du sport dans sa famille.

La progression de l'étude nous a orienté vers une démarche de recherche basée sur l'observation de cours d'EPS en école primaire. Le sujet d'étude est centré sur l'enfant, les rapports au corps de l'enfant, ses goûts, attitudes et postures corporelles en EPS. Des observations semblent donc plus appropriées au recueil de données permettant d'analyser notre sujet de mémoire.

L'enseignant

L'entretien prévu dans le projet de mémoire avec l'enseignant, dans le but de mieux comprendre les différentes dispositions corporelles des élèves n'aurait peut-être pas permis de déterminer avec le plus de justesse possible les différences corporelles socialement construites, puisqu'il s'agit du recueil de données d'une tierce personne. Le compte rendu de l'enseignant risque de ne pas être neutre et son expérience personnelle de sportif et professionnelle pourrait entacher le contenu de l'entretien.

Cependant, cet interview avec l'intervenant de sport peut être envisagée afin d'étudier les modalités de pratique et les APSA retenues en fonction des origines sociales des élèves, Car les activités physiques et modalité de pratique ne sont pas neutres socialement, et également tenter de comprendre comment un adulte ayant un parcours sportif se projette dans l'enseignement de cette discipline. C'est dans cette optique que l'entretien peut permettre de progresser dans les questions opérées dans ce mémoire.

Classe sociale

Il s'agit d'une classe de CM2, de 27 élèves, 10 filles et 17 garçons. Le cours d'EPS a lieu dans une salle de sport municipale. Les enfants connaissent très bien l'intervenant de sport, car ils ont cours d'EPS avec lui depuis la classe de CE2. L'activité proposée pour cette première séance d'EPS est une passe à 5, pour la séance suivante il s'agit d'un sport collectif.

L'école retenue pour nos observations accueille un public mixte. Elle nous permet donc de pouvoir observer et comparer différents profils sociologiques. Le choix du niveau de classe à observer s'est fixé sur une classe de CM2 pour plusieurs raisons :

En CM2, nous pouvons parler de « *sportivisation* » des programmes ce qui rapproche les objectifs de l'EPS de ce niveau de classe de ceux de l'enseignement de l'EPS dans le secondaire.

Comme très peu d'études sur l'enseignement de l'EPS ont été menées dans l'enseignement du premier degré en France. Pour étayer notre travail il est important de pouvoir s'appuyer sur des travaux menés dans le secondaire, par conséquent et par souci de cohérence développementale, les enfants des classes de CM2 nous semblent les plus proches de ceux du secondaire.

Afin de tirer le plus grand profit de nos observations, une grille avec des items est élaborée de manière à guider les temps d'observation sur le sujet de l'étude. Une première grille (annexe 1) est élaborée pour une première observation de la classe à la suite de laquelle, nous avons déduit que l'ambiance est le reflet des manipulations de chaque corps dans l'espace prévu pour l'activité. Chaque individu marque par sa présence corporelle l'atmosphère et c'est ainsi que l'ambiance varie en fonction de ce qu'apporte le corps de chaque enfant. Au cours de cette première observation nous avons pu travailler sur la socialisation de genre face à l'EPS. A la suite de cette première observation, nous avons repéré et fait le choix d'extraire deux profils comportementaux d'élèves apparemment opposés par leurs attitudes corporelles. Nous avons observé ces deux profils à partir d'une grille d'observation unique pour les deux élèves et ainsi, il nous a été possible de comparer deux attitudes corporelles opposées et en déduire quelques suggestions au sujet des différentes dispositions corporelles et leur manifestation en école primaire. Dans cette grille, un certain

nombre d'items sont retenus pour permettre de comparer la façon dont ces corps se présentent en cours d'éducation physique et sportive.

A travers ces diverses observations et l'entretien avec l'intervenant en EPS, nous avons tenté d'analyser les différentes socialisations corporelles et leur rencontre avec le corps scolaire du point de vue du genre, de la classe sociale, mais également de celui de l'enseignant.

Critères d'observation

Pour pouvoir observer le groupe classe nous avons élaboré des critères rassemblés dans des items. Les items retenus sont le fruit des lectures faites dans le cadre de ce travail de mémoire mais également des premières expériences professionnelles qui nous avaient amenés à étudier cet aspect de la vie à l'école.

En effet, les comportements d'élèves qui nous avaient interpellés au sujet des différences de prédisposition en EPS, étaient apparus déjà très révélateurs. Nous avons donc fait confiance à nos premières expériences professionnelles pour élaborer les items de grille d'observation aussi bien du groupe classe que ceux des élèves.

Parmi les différents items retenus, nous avons l'accoutrement comme critère pertinent. Le sens donné à la discipline EPS par l'enfant est souvent traduit dans l'importance que l'enfant accorde à sa tenue pendant ce cours. Les enfants qui ne sont pas proche de la culture sportive ne s'attachent pas à lui accorder une attention particulière alors que ceux qui ont l'habitude de pratiquer une activité physique ne se rendent pas en cours d'EPS sans la tenue appropriée. Christine Mennesson et Samuel Julhe²⁵ démontrent comment *le vêtement est un des signes distinctifs de chacun de ces espaces et le rapport au corps est en partie lié au vêtement.*

Pour ce qui relève des relations, nous avons retenu les items suivant : attitude de l'enfant lorsqu'il est seul, les interactions entre élève, celles entre filles et garçons mais également les interactions maître et élèves.

Pour évaluer l'esprit de la classe, nous avons relevé l'ambiance que l'on pouvait ressentir pendant le cours : chahut, ordre, motivation, éclats de rire, type de discussion,

²⁵ Mennesson Christine et S. Julhe (2012) « L'art « tout » contre le sport ». p 33

tensions, attitude de l'adulte.... Nous avons également observé de quelle manière le groupe classe s'appropriait l'espace.

Dans la grille élève, nous avons observé ce qui se rapporte à l'enfant seul, c'est-à-dire sa tenue vestimentaire, son vocabulaire, puis par la suite ce qui se rapporte à sa place dans le groupe : attitude face à l'adulte, attitude en grand groupe, attitude en petit groupe, interactions avec ses camarades, interactions avec les filles, attitude ou comportement lorsqu'il est seul, comportement pendant l'activité sportive et comportement à la fin de l'activité sportive.

Pour étudier notre sujet, nous avons retenu deux comportements d'élève garçon, alors qu'il était possible également d'observer des filles. Mais nous avons retenus la variable sexe pour la question de la socialisation corporelle en EPS par rapport au genre.

En effet, nous avons eu la chance de pouvoir observer des comportements de groupes de filles en comparaison à ceux des garçons pendant les temps de jeu, afin d'évaluer de quelle façon la socialisation de genre se manifeste face à l'enseignement de l'EPS.

VIII. ANALYSES DES OBSERVATIONS

Socialisation corporelle de genre et EPS

L'intervenant de sport a choisi de séparer les filles des garçons pour cette première séance, pour permettre selon lui, aux filles de pouvoir jouer, car les garçons auraient tendance à ne pas permettre aux filles de participer à l'activité sportive.

Cette observation rappelle sans nul doute que le rapport que peuvent avoir les filles avec le sport est très différent de celui des garçons. Dès la première séance c'est le caractère sexué de la discipline qui ressort. En CM2, malgré le jeune âge des enfants, des traits de la socialisation de genre sont très marqués en éducation physique. Même si le groupe social est mixte nous n'avons observé aucune résistance de la part des élèves à ce choix de séparer les filles des garçons, les élèves ont vécu cette séparation comme une séparation « naturelle », ce que Muriel Darmon qualifie dans son ouvrage de « *naturel de l'évidence et l'évidence du naturel* ».

Cette première séance a été très intéressante pour ce qui est d'observer la socialisation corporelle de genre face à l'EPS. Nous avons pu comparer le jeu sportif des garçons à celui des filles.

Avant de commencer l'activité, les enfants sont rassemblés devant l'éducateur sportif, assis en tailleur. Là aussi, de manière presque chimique les filles se sont regroupées entre elle à la gauche de l'adulte, tandis que les garçons se sont mis à sa droite. Nous n'avons observé aucune fille avoir tenté de se placer parmi les garçons et c'est pareil du côté des garçons.

Pendant le cours il n'y a eu qu'une seule interaction entre les filles et les garçons. C'était celle de l'arbitre qui était un élève dispensé ce jour d'EPS pour une blessure à la cheville. Il est le seul garçon à avoir échangé avec les filles par le biais de l'arbitrage.

Grille de comparaison de la socialisation de genre en EPS

Attitude des filles	Attitude des garçons
<p>bavardent plus entre elles, se sont mises en groupe de filles dès le début du cours.</p> <p>Dans leur jeu, on peut observer la présence de tensions.</p> <p>Les filles courent très peu sur le terrain pendant l'activité sportive.</p> <p>Elles marchent, parlent. Elles ne sont pas d'accord entre elles, se disputent.</p> <p>L'ambiance n'est pas sportive. Il a fallu les remotiver plusieurs fois afin de les obliger à finir l'activité physique.</p> <p>Chez les filles on ne sent pas beaucoup le plaisir du jeu et encore moins le goût de l'effort physique.</p>	<p>L'écoute est soutenue face à l'intervenant, ils se sont rassemblés entre garçons dès le début du cours avec un naturel évident. Pendant le jeu, quelques bavardages au sujet de l'activité proposée, essaient de s'entendre, d'échanger, des éclats de rire se font entendre lorsque l'un d'entre eux tombe ou se cogne contre un adversaire pendant le jeu. Le chahut présent pendant le jeu est sympathique, sans grossièreté ni agressivité ou méchanceté. Les groupes de garçons semblent motivés face à l'activité proposée. A la fin de l'activité les garçons ont couru avec excitation vers les vestiaires sans être repris par l'éducateur sportif, qui n'a pas jugé leur attitude perturbatrice malgré le bruit et le chahut. L'activité physique a été vécue plutôt comme un jeu. Le goût de l'effort physique n'a pas été clairement ressenti pendant cette première séance. Les garçons ne sont pas très techniques et glissent très vite vers l'amusement et l'esprit camaraderie. Ils sautent les uns sur les autres, jettent leur chasuble en l'air à la fin du cours, se chambrent, se bousculent pour se faire tomber afin d'en rire.</p>

Attitude de l'adulte :

Face au groupe classe : il regarde davantage le groupe des garçons que celui des filles. S'adresse plus aux garçons et les interpelle davantage que les filles.

Pendant le jeu, il parle aux garçons sur un ton plus élevé que lorsqu'il s'adresse aux filles et n'hésite à aucun moment à les interpeller avec un ton complice, les poussant à s'investir dans l'activité physique de manière à en tirer le plus de plaisir. Il a d'ailleurs passé plus de temps à arbitrer les garçons que les filles. Les remarques qu'il a faites sur le jeu des garçons concernaient leur démarquage, techniques de jeu et de récupération de ballon, tandis que les filles étaient plutôt encouragées à se lancer dans le jeu et y participer sans davantage s'y investir avec plaisir.

Si l'on suppose que si la socialisation familiale pose une empreinte plus importante que celle de l'école, il peut sembler que le conditionnement de genre face à l'éducation sportive est autant marqué en institution scolaire que dans la famille. Des sociologues de l'école s'intéressant aux rapports sociaux de sexe ont ainsi montré que les attentes et les attitudes pédagogiques envers les élèves variaient de manière significative en fonction de leur sexe et de la discipline apprise (Mosconi, 1992 ; Forest, 1992 ; Duru-Bella, 1995 ; Zaidman, 1992).

Beaucoup d'enseignants à tous les niveaux de la scolarité pensent inciter les filles autant que les garçons et de la même manière. Mais à chaque fois qu'une étude est menée sur le sujet, les enregistrements vidéo démontrent que les pédagogues accordent plus d'importance en temps et en qualité d'intervention aux garçons qu'aux filles et favorisent l'autonomie des premiers par rapport aux secondes. Durut-Bella et Jarlégan, affirment dans leurs travaux en 2001 qu'il n'est pas attendu les mêmes compétences, ni la même « expression » du corps dans la classe, de la part des unes et des autres selon les situations d'enseignement et selon la matière enseignée

En effet, les adultes encadrant à l'école reproduisent le système de différenciation sexuée face aux activités sportives sans que ce soit une intention formelle. Cette différence sexuée semble aussi naturelle dans la sphère familiale que dans la sphère scolaire.

L'évolution du conditionnement de genre face à l'EPS est tributaire de l'évolution du sport dans la société. Lorsque l'égalité des genres dans le domaine du sport sera acquise au niveau de la société, elle gagnera davantage la sphère scolaire. Ces caractéristiques sociales rendent les dispositions de genre face aux activités sportives très difficiles à estomper pour le moment en cours d'EPS.

Si l'on s'appuie sur les activités physiques pratiquées par les filles et les garçons de cette classe en dehors du temps scolaire, qui relèvent d'ailleurs d'un choix personnel ou familial, on peut supposer qu'aux filles est accordé plutôt le travail d'esthétisation puisque la majorité d'entre elles font de la danse ou de la gym, et les garçons plutôt la performance.

La séance se termine dans une bonne ambiance pour les garçons, tandis que les filles règlent leurs comptes et continuent de se disputer le long du chemin qui mène aux vestiaires. Les garçons sont surexcités dans les vestiaires mais à aucun moment l'adulte ne les a repris à l'ordre pour le chahut qu'ils faisaient. L'activité proposée est un sport collectif, il ne correspond pas au choix sportif d'activité pratiquée en dehors de l'école par la grande majorité des filles qui composent cette classe de cm2, qui font plutôt de la danse ou de la gym, ce qui explique peut-être leur désintérêt pour cette APSA.

Socialisation corporelle de classe et EPS

Pendant cette première observation, nous avons remarqué deux profils corporels d'élèves opposés. Le premier semble particulièrement à l'aise dans l'activité physique, se tenant droit, écoute l'adulte et interagit avec ses camarades de jeu, tandis que le second semblait avoir un comportement beaucoup moins conforme au comportement d'élève dans l'activité sportive malgré sa motivation.

Pour approfondir nos idées sur la socialisation corporelle de classe, nous avons observé ces deux profils en cours d'EPS. Dans le tableau réalisé pour les observations, il est possible de faire un lien entre leur attitude corporelle et la profession des parents ainsi que les résultats scolaires, et ainsi soulever les questions des corrélations qui peuvent exister entre les normes scolaires et les normes corporelles sociales. Ainsi, nous avons observé et tenté d'analyser si les enfants des classes populaires sont plus en adéquation avec la culture corporelle valorisée en EPS et pourquoi du point de vue sociologique.

Au cours de l'observation de ces deux profils, notre attention a été retenue sur des points d'attitude particulièrement intéressants, tel que : la posture corporelle, la manière de déplacer son corps sur le terrain de jeu, les mouvements, le rapport aux autres joueurs et à l'adulte ainsi que la tenue vestimentaire. Ces observables nous semblent révélatrices d'indices de socialisation corporelle. Elles sont présentes dans les études menées sur le terrain scolaire mais également dans les études sociologiques et ethnologique et font également partie des indices qui nous avaient interpellés sur le sujet de mémoire.

Grille d'observation de comportements d'élèves

Socialisation de classe et EPS

Elève 1			Elève 2		
Sexe : masculin	Age : 10 ans	Classe CM2	Sexe : masculin	Age : 12 ans	Classe : CM2
-résultats scolaires très satisfaisants.			-résultats scolaires : peu satisfaisants, a déjà redoublé une classe pour des problèmes liés à l'apprentissage de la lecture.		
-profession des parents : ->père : musicien ->mère : cadre dans une usine			-profession des parents : ->père : agent de sécurité dans une grande surface -> mère : sans emploi		
Activité sportive pratiquée : Pratique le tennis en dehors du temps de classe dans le même club que son père.			Pratique le football en dehors du temps scolaire dans le même club que son père.		
<u>Tenue de sport :</u>					
Un survêtement, pull de survêtement et baskets.			La tenue n'est pas appropriée à une activité sportive, il ne porte pas de baskets, mais des chaussures de ville décontractées, et un short de plage.		
<u>Vocabulaire employé</u>					
Très bon niveau de vocabulaire et parfois même soutenu. N'emploie jamais de vocabulaire négatif à l'égard de l'autre tout au long de la séance d'EPS. Se protège des différents types d'agressions en les évitant, ne s'expose pas au danger, qu'il soit verbal ou physique.			Parle très peu avec les autres enfants sur le terrain. interpelle ses coéquipiers seulement pour récupérer la balle. Vocabulaire pauvre et de culture juvénile. N'articule pas bien lorsqu'il parle. Se montre parfois agressif verbalement à l'égard de l'adversaire ou du coéquipier quand il n'est pas d'accord avec une action		

	de jeu. L'expression du visage peut paraître inquiète ou hostile à l'autre. Fronce facilement des sourcils.
Attitude face à l'adulte	
Regarde l'adulte quand celui-ci s'adresse au groupe, l'écoute est soutenue, semble réceptif.	Parle très peu en grand groupe, ne va pas facilement vers l'adulte au sujet des activités pratiquées. Ne manifeste pas d'hostilité à l'égard de l'adulte mais pas de proximité non plus (peu d'échanges).
Attitude en grand groupe	
<p>-Semble attentif aux recommandations de l'adulte, semble entièrement présent et bavarde très peu avec les voisins pendant les instructions importantes que donne l'adulte.</p> <p>-Pendant les échauffements, s'applique à effectuer chaque exercice avec rigueur, suit l'élève qui mène les échauffements, le regarde jusqu'à la fin de l'exercice.</p> <p><u>Lorsque l'intervenant de sport s'adresse à l'ensemble du groupe en début et fin d'activité :</u></p> <p>échange avec ses voisins des sourires ou discussion. Se tient droit, ou assis sur les fesses, les jambes repliées légèrement en avant et les bras tenant les genoux. Lorsqu'ils sont assis sur le banc, il se tient droit, les épaules et la tête contre le mur derrière lui et les mains sur les genoux. De temps à autre s'étire. Il lui arrive d'échanger quelques mots avec son voisin.</p>	<p>-Se place en marge du groupe classe à côté des mêmes élèves.</p> <p>-Pendant les échauffements, il effectue les exercices mais la coordination des mouvements lui semble très difficile. Ne s'applique pas pour tous les exercices ou ne se concentre pas sur les gestes techniques d'échauffement. Epreuve de la difficulté à manier son corps avec adresse à cause d'une surcharge pondérale.</p> <p><u>Lorsque l'intervenant de sport s'adresse à l'ensemble du groupe en début et fin d'activité :</u></p> <p>Regarde souvent autour de lui sans échanger de paroles. Se tient les épaules et la tête en avant, les bras croisés. Il semble absent. La posture est avachi, de temps à autre il baisse les yeux et pense à autre chose. Regarde souvent ses camarades assis à côté de lui, mais sans échanger de parole ni de sourires. Ne semble pas complice avec le reste du groupe classe.</p>
Attitude en petit groupe	
<p>Se tient droit lorsqu'il reçoit la balle, il regarde autour de lui, les personnes qui sont susceptibles de devenir des partenaires de jeu. Lorsqu'il reçoit la balle pendant le jeu du taureau, il en profite pour échanger des sourires et plaisanteries avec un camarade, puis passe la balle par-dessus la jambe à un camarade.</p> <p>-pendant les jeux d'atelier, se déplace avec énergie, coordonne parfaitement ses mouvements. Regarde la balle puis la cible avant de viser. Semble à l'aise dans son corps. Saute, court et rie pendant les interactions</p>	<p>Pendant les ateliers, cherche surtout à jouer avec la balle, marche et court la tête baissée. N'échange pas beaucoup de mots ni de sourires ou de gestes de complicité avec les autres enfants.</p> <p>Souvent, au lieu de participer aux activités des ateliers, il préfère regarder ce qui se passe sur le terrain. Il se tient debout, mais la tête et les épaules sont penchées vers l'avant.</p> <p>Il se déplace surtout en marchant, semble avoir de la difficulté à courir ou alors ne veut pas faire l'effort de</p>

<p>(sans que cela prenne le dessus sur l'activité physique).</p> <p>Lorsqu'il est gardien de but, regarde avec attention la balle, semble être gêné par le soleil mais persévère dans son rôle malgré une certaine fatigue car ils sortent d'un jeu collectif pendant lequel ils ont couru pendant près de 20 minutes. Renvoie la balle, aussitôt qu'il la réceptionne.</p>	<p>courir. Il n'y pas d'énergie dans ses gestes mais plutôt dans l'expression du visage.</p> <p>Il lui arrive de rester plusieurs minutes à regarder ce qui se passe devant lui sans réagir. Il a recours à la triche sur le terrain et pendant les ateliers, n'hésite pas à mentir pour essayer de détourner le gain du jeu à son avantage (personnel ou d'équipe). Il se montre agressif verbalement quand il n'est pas d'accord avec les actions du jeu.</p> <p>Il éprouve de la difficulté à coordonner ses mouvements.</p>
Interactions avec ses camarades garçons	
<p>Interagit avec les garçons de la classe, participe lorsqu'il y a un mouvement de plaisanterie (rigolade). Ne tient pas une place de leader, mais sait se protéger des comportements pouvant apparaître agressif, qu'ils soient physique ou verbaux. Il est souvent associé à deux garçons sans que ce groupe ne forme un sous-groupe dans la classe.</p>	<p>Parle très peu avec les garçons de la classe, sauf deux dont il est apparemment très proche et dont le comportement semble similaire au sien. Sur le terrain de jeu, lorsqu'il interagit c'est surtout pour récupérer la balle. Semble mal à l'aise avec la mixité à tous les niveaux (social, sexe...), cherche à attirer l'attention vers lui, à la manière d'un leader.</p>
Interaction avec ses camarades filles	
<p>Il interagit avec les filles en fonction de l'opportunité qui se présente à lui. Si cette dernière est placée dans le jeu où à proximité de lui. N'hésite pas à rire ou discuter avec les filles qu'il a l'habitude de cotoyer.</p>	<p>Aucune interaction volontaire avec le genre féminin. Semble mal à l'aise avec la mixité. Présente un comportement hostile aux filles, pendant le jeu et la vie de classe. lorsqu'il fait un effort d'échange avec une fille, il vient le faire remarquer à l'adulte qui encadre le groupe.</p>
Echange-t-il avec tous les enfants ?	
<p>La plupart du temps il est installé à côté de deux garçons, parmi les filles, il échange surtout avec un même groupe composé de trois filles. Respecte les autres camarades mais sans plus de demande d'affinité.</p>	<p>Ces échanges se font surtout avec deux garçons qui semblent avoir un comportement scolaire similaire au sien. C'est un enfant qui semble hostile à tout échange avec le reste du groupe. N'est peut-être pas à l'aise avec la mixité quelle sociale ou de genre.</p>
Attitude ou comportement lorsqu'il est seul	
<p>Regarde ce qui se passe sur le terrain, se tient droit, balance les pieds. Semble présent dans l'action même s'il n'est pas sur le terrain, adopte un sourire. S'étire très souvent</p>	<p>Se tient avachi, regarde dans le vide. Lorsqu'il doit se lever, donne l'impression de fournir un effort physique important. Lorsqu'il s'agit de marcher, balance son corps comme pour le pousser.</p>

Comportement pendant l'activité physique	
<p>-paraît très motivé face à l'activité proposée.</p> <p>Court après la balle, se déplace avec aisance sur le terrain. L'équilibre semble être d'un bon niveau. N'hésite pas à aller au contact physique avec l'adversaire pour récupérer la balle. Lorsqu'il intercepte le ballon, dribble puis cherche un coéquipier à qui il pourrait faire une passe même s'il se trouve à proximité des buts. Se démarque, n'hésite pas à se placer loin de la balle pendant le jeu. Court en balançant les bras le long du corps. Semble ne pas présenter de gêne quelconque à manier son corps pendant le jeu. Son corps se tient droit et regarde la direction vers laquelle il se dirige. Son activité physique paraît intense, il court puis marche constamment pendant le jeu. Ne poursuit pas uniquement la balle, discute de temps à autre. Saute souvent pendant ses déplacements.</p>	<p>-semble très motivé face à l'activité proposée.</p> <p>-Court très peu, cherche constamment la balle du regard. Pour récupérer la balle, il attend qu'elle soit dans les mains d'un coéquipier puis la lui réclame.</p> <p>-Mauvaise coordination des mouvements.</p> <p>-Semble peu à l'aise avec son corps dans l'activité physique.</p> <p>-vise très mal et donc n'atteint pas la cible.</p> <p>-sa relation avec les autres joueurs peut devenir conflictuelle, surtout en cas de gain de points ou de récupération de ballon.</p> <p>-l'équilibre moteur est fragile.</p> <p>-lorsqu'il a été gardien de but, il a laissé sa place au premier élève qui a accepté de le remplacer.</p> <p>-jeu très personnel, qui lui est souvent reproché par l'ensemble du groupe mais il ne semble pas être touché par ces reproches.</p>
Comportement à la fin de l'activité	
<p>Discute, rie, se tient droit, tête et épaule plaquées contre le mur. Sur le banc regarde ce qui se passe autour de lui, balance les pieds ou s'étire. Sur le chemin des vestiaires, retire son chasuble et le jette en l'air en signe de joie.</p>	<p>Ne partage pas de mots ou sourires avec l'ensemble du groupe. Il semble avoir été très fatigué par la séance d'EPS. Souffle beaucoup. Donne l'impression de fournir un effort important lorsqu'il doit se lever.</p>

Résultats des observations d'attitudes corporelles opposées

Ce tableau permet de visualiser et comparer deux manifestations corporelles socialement construites et dites opposées. Les sciences humaines et sociales démontrent que les différences corporelles sont le reflet du milieu social d'origine.

Le corps

Pour ce qui relève du corps comme masse physique, on peut constater une différence de corpulence des enfants observés, on constate un surpoids pour l'élève détenant un profil de milieu populaire. Muriel Darmon affirme que *l'expérience du dénuement ne signifie pas que les enfants y soient moins « gâtés », contrairement à ce qu'un raisonnement trop rapide pourrait laisser penser. En effet, les contraintes économiques ne dessinent pas à elles seules les modalités de la socialisation de classe. Dans ce domaine la culture de classe intervient. Cette contrainte économique s'accompagne d'une vision de l'enfance dans les milieux populaires comme un temps préservé de cette contrainte, où les enfants sont d'autant plus choyés qu'ils auront toutes leur vie pour trimer,.... Les surpoids et obésité constituent la face noire de ces pratiques dans ces milieux*²⁶.

La relation à autrui

Nous pouvons observer une nette différence dans l'attitude corporelle quand l'enfant s'adresse à autrui. L'élève 2, adopte une attitude pouvant paraître agressive ou rappelant un comportement relatif à la lutte, tendu ou en conflit, tandis que l'élève 1, ne manifeste pas d'intention de lutte ou de complicité à l'égard des personnes à qui il peut s'adresser. On peut supposer que pour ce dernier, il s'agit d'une certaine retenue émanant de son éducation familiale. Ces observations rappellent un autre écart de socialisation de classe qu'est l'apprentissage de la retenue dans les milieux favorisés et celui de l'inculcation de l'habitus agonistique des milieux populaires. Sur le terrain de jeu l'élève 2, s'en prend à ses camarades de façon agressive lorsqu'il n'est pas d'accord avec une action. Muriel Darmon évoque *l'inculcation de cet ethos de la violence physique par le modèle de comportement fourni par les pères. « En accord avec l'idéal populaire de la virilité fondé sur la force physique et une conception des rapports sociaux dans laquelle l'honneur tient une place importante »*²⁷.

Pratiques sportives en dehors des temps d'école

Il est également possible de relever que les sports différents pratiqués en dehors de l'école par ces deux enfants ne sont toutefois pas identiques du point de vue du rapport qu'entretiennent les deux individus avec leur corps. Le football pour l'élève 1 et le tennis pour

²⁶ Darmon M. « *La socialisation* ». p 33.

²⁷ Darmon M. *La socialisation* ». p34.

l'élève 2. Comme l'a très bien montré Christian Pociello²⁸, la « mise à distance corporelle » est une disposition culturelle et mondaine dont la permanence ne s'est jamais démentie depuis l'ancien régime. Les qualités requises et valorisées par leur pratique renvoient non seulement à des investissements corporels socialement différenciés mais aussi à des significations qui, culturellement, ne peuvent être appréhendées comme équivalentes. Le tennis pour l'élève 1 et le football pour l'élève 2. Renvoient aux pratiques sportives valorisées par leur socialisation familiale. Pociello Christian démontre que *l'habitus de classe, définit comme système de dispositions et de perceptions classantes est donc bien susceptible d'orienter les choix initiaux de pratiques et de constituer des goûts sportifs durables*²⁹. Luc Boltanski³⁰ démontre que les usages sociaux du corps sont associés à des valeurs et à des modes de vie pouvant être culturellement très différents.

Comportement pendant l'activité physique

Le jeu des deux élèves observé est différent. Chacun s'engage dans l'activité avec un rapport très différent avec ce sport. La recherche du gain à tout prix de l'élève 2 et l'activité motrice dynamique de l'élève 1 renvoient aux travaux de Daniel Thin et Mathias Millet qui démontrent que *l'EPS est une discipline du corps dont l'inculcation passe par des exercices que les collégiens de milieux populaires rechignent à effectuer au profit de la performance*³¹.

EPS et mixité

Une autre différence très marquée est celle du rapport au genre féminin. L'élève 2, semble très hostile à une proximité avec les élèves filles, ce qui n'est pas le cas de l'élève 1, qui à la différence de son camarade de milieu et attitude corporelle opposé, ne relève pas comme situations exceptionnelles, toutes les fois où il a échangé pendant le jeu avec une fille.

La posture corporelle

La posture corporelle, traduit également une certaine place occupée parmi ses pairs par chacun des élèves observés. Cette posture est très différente est révèle de traits de socialisation de classe très marquée. L'élève 1 se tient droit, tandis que l'élève 2 est la plupart

²⁸ Pociello Christian 1981 *"Sports et société. Approche socio-culturelle des pratiques"*. p187

²⁹ Pociello Christian 1981 *"Sports et société. Approche socio-culturelle des pratiques"*.

³⁰ Luc Boltanski (1971)

³¹ Millet M. et Thin Daniel « *Le classement par corps, les écarts au corps scolaire, comme indices de « déviance » scolaire* » printemps 2007.

du temps avachi. C'est une posture silencieusement attentatoire à l'ordre scolaire. Cette posture avachie et le fait de venir en EPS sans la tenue vestimentaire appropriée peut caractériser une hypoactivité scolaire. Ou encore, lorsque ce dernier préfère regarder ce qui se passe sur le terrain au lieu d'effectuer les exercices que l'enseignant a mis en place dans les ateliers. Mathias Millet et Daniel Thin, démontrent que *cette attitude passive est à chaque fois loin du corps attentif et au travail que suppose l'activité d'apprentissage : une maîtrise de soi, une capacité à contraindre son corps à l'écoute, à l'immobilité ou à une mobilité contrôlée. Cette attitude heurte souvent la morale corporelle des enseignants*³².

La place qu'occupe l'élève 2 lorsque le groupe est rassemblé, peut faire allusion à une certaine mise à distance de cet élève par rapport à l'institution scolaire. En effet, tout au long de nos observations, il s'est mis en marge du groupe, n'a pas tenté de s'installer au milieu des autres enfants, comme pour rester en dehors de ce groupe scolaire. Sa posture est avachie, il ne tient pas l'effort tout au long du jeu sportif et préfère sélectionner dans les activités physiques ce qui lui procure du plaisir ou un intérêt personnel. Tandis que l'élève 1, s'est toujours installé à l'intérieur du groupe, à côté certes, des mêmes enfants, mais dans sa classe, ce qui renvoie à une certaine aisance dans le groupe scolaire. On peut relever dans le tableau que le corps de l'élève 1 sait écouter et rester immobile, ses déplacements sont réglés et sait fournir l'effort nécessaire à l'activité physique et s'y tient lui-même jusqu'à la fin de l'épreuve d'EPS que ce soit sur le terrain ou en tant que gardien de but, ce qui n'a pas été le cas de l'élève 2 qui n'a pas hésité à donner sa place de gardien de but au premier camarade qui a accepté de le remplacer.

On pourrait rejoindre les auteurs qui affirment que les corps socialement construits sont révélateurs d'indices pertinents en termes d'indicateurs de corrélations entre socialisation primaire et réussite scolaire. Dans ce tableau, la culture corporelle la plus proche des normes de l'institution est celle des classes aisées, qui semble donc plus appropriée aux attentes scolaires. L'attitude corporelle de l'élève 2 appelle à une certaine réflexion afin de mettre en place des dispositifs qui doivent amener les enfants qui adoptent ce type de manifestation corporelle à l'école à évoluer vers une certaine transformation qui doit leur faciliter

³² Millet M. et Thin D (2007) « *Le classement par corps, les écarts au corps scolaire, comme indices de « déviance » scolaire* ».

l'intégration dans les classes qui favoriseront leur épanouissement physique, intellectuel et social lorsque ces derniers seront adultes.

Entretien avec l'intervenant de sport

Afin de compléter notre étude sur les corps socialement construits en EPS, nous avons eu la chance de pouvoir interroger l'intervenant sur sa pratique éducative en EPS.

Formation

La formation initiale de l'intervenant lui a fait faire le choix du public jeune pour intervenir dans les écoles et ainsi travailler dans le cadre de l'Education nationale. Sa formation de sportif lui a fait découvrir les nouveaux sports, qu'il souhaite vivement faire découvrir aux élèves en pensant que ce sont ces nouvelles activités sportives qui motiveront davantage les élèves à entrer dans l'activité physique, au lieu de proposer toujours et encore les mêmes sports traditionnels, qui, à ses yeux commencent à devenir obsolètes.

Modalité de pratique

Nous avons pu l'interroger sur ce qu'il retenait comme critère pour programmer les APSA et modalités de pratique qu'il valorise, ainsi que les activités sportives qu'il aimerait programmer pour ses élèves s'il n'avait pas de contraintes de matériel ou d'espace.

Tout d'abord les activités prévues par les programmes nationaux sont avancées comme premier critère de retenue. Puis, dans la programmation de l'année scolaire, l'intervenant préfère programmer des activités physiques en individuel et progresser vers des groupes de 2, dans l'objectif d'éviter une confrontation en collectif trop soudaine qui pourrait être brutale et déstabiliser les plus fragiles sur le plan corporel mais aussi social.

Modalité de pratique valorisée en fonction des publics : tout en respectant les programmes, il adapte ses activités de manière à permettre à chaque enfant de s'enrôler dans l'activité physique. Son objectif est de voir chaque enfant actif quel que soit ses compétences motrices. Son souci d'intégration de l'élève dans l'APSA est plus important que l'habileté ou l'adresse. Pour l'intervenant, l'EPS n'est pas attachée aux valeurs sportives mais plutôt à la socialisation et découverte des sports. L'habileté concerne la compétition sportive tandis que l'éducation privilégie donc l'enfant et son développement social dans une activité et non

uniquement le développement de l'adresse physique. A cet âge l'enfant découvre le monde qui l'entoure ce qui lui importe c'est de lui faire aimer les activités physiques, qu'il apprenne à prendre plaisir dans ces activités et qu'il apprenne à s'y sentir en sécurité.

Ces choix pédagogiques renvoient aux travaux menées par M.P Poggi-Combaz dans lesquels *les enseignants d'EPS en collège définissent l'efficacité de leur action non seulement à partir de son effet direct sur les apprentissages moteurs mais également au-delà, sur ses incidences sur le développement psychologique, affectif et social de l'enfant*³³. Cette étude nous apprend que *le développement de la motricité générale, et de façon plus secondaire la vie en groupe et le plaisir de pratiquer, sont les trois objectifs les plus prisés, par les enseignants d'EPS dans les quartiers favorisés tandis que les enseignants en milieux très défavorisés, se détournent de ces objectifs pour privilégier la vie en groupe et les futurs loisirs*. Ce qui rejoint le profil de public accueilli par l'école dans laquelle nous avons pu faire nos observations qui est un public mixte et par conséquent n'a pas les mêmes besoins en terme de socialisation scolaire que les enfants de milieux défavorisés.

Ensuite, en fonction des cycles, l'intervenant d'EPS travaille le développement moteur, la découverte des règles et matériaux de sport, puis les techniques d'adresse et vocabulaire de la discipline afin de les préparer au collège.

Pour remotiver les élèves face à l'EPS il serait bon d'envisager la diffusion massive des nouveaux sports qui sont des dérivés de sport traditionnels et ainsi apporter du nouveau dans le répertoire d'APSA de l'Education Nationale. Ce renouveau pourrait davantage motiver les élèves dans cette discipline.

CONCLUSION

Est-il donc envisageable de programmer l'enseignement de l'EPS sans tenir compte des cultures somatiques du public accueilli ou faut-il dès les petites classes varier son contenu et ses modalités en fonction du milieu sous peine de ségrégation sociale ?

³³ Poggi-Combaz (2002) « *Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non-aléatoires*. p57

Marie-Paule Poggi-Combaz démontre à travers l'enseignement de la natation, activité sportive traditionnelle, comment cette dernière peut être transformée et adaptée aux normes culturelles de ses pratiquants, le rapport ludique est envisagé avec les publics défavorisés tandis que l'apprentissage de techniques de nage en piscine traditionnelle est réservé aux publics favorisés. Ces deux formes de pratiques coexistent à l'école mais sont inégalement reconnues par l'institution scolaire. L'apprentissage de techniques constitue cette part du patrimoine comme étant digne de figurer dans les programmes d'enseignement. *Ainsi, en légitimant des pratiques plutôt que d'autres, l'école éloigne d'elle cette partie des élèves qui, du fait de certaines caractéristiques sociales de leur milieu, se trouvent en rupture avec cette culture légitime*³⁴.

La culture corporelle valorisée par l'institution scolaire est celle des classes dites aisées. M.P Poggi-Combaz nous dit que *Pour justifier sa place dans les cursus, et tout particulièrement auprès d'élèves issus des milieux favorisés, l'EPS se sent condamnée à s'inscrire dans un « processus d'intellectualisation ». C'est à ce prix que l'EPS pourra s'affirmer comme une authentique discipline d'enseignement, au prix sans doute d'une perte de spécificité*³⁵.

La socialisation des élèves en EPS, ne peut pas être envisagée en dehors de l'apprentissage disciplinaire. Dans ces situations la thèse selon laquelle l'activité de l'élève se traduit par l'intégration de différentes règles scolaires est tout à fait défendable. Ces règles peuvent avoir une fonction opératoire, comme par exemple résoudre un problème, rédiger un écrit, réaliser une habileté en EPS. Ou une fonction sociale, pour répartir les rôles, prendre en compte les règles institutionnelles. Performance scolaire et attitudes sociales à l'école dépendraient du sens que l'élève est capable d'attribuer à ces différentes catégories de règles. Et ce processus de sens est le même quelque-soit la discipline enseignée. Ce qui ne fait qu'accroître l'écart entre les normes scolaires attendues et les enfants des milieux défavorisés. Dans ce cas le milieu social de l'élève a une prise cruciale sur ses chances de réussites scolaires.

³⁴ Poggi-Combaz (2002) « *L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive* ». *L'année sociologique*. vol52 p55

³⁵ Poggi-Combaz (2002) « *Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non-aléatoires* ». Vol 139- p61

Muriel Darmon affirme *que les différences entre socialisations familiales doivent donc aussi être vues pour ceux qu'elles sont, à savoir non de simples variations d'une famille à l'autre, mais le terreau de véritables inégalités*³⁶.

En favorisant la mise en œuvre de contenus de formations dépendants de caractéristiques locales d'enseignement, les enseignants favorisent en partie malgré eux, un différencialisme ségrégatif qui exclut toute forme de libération et d'intégration. Mais la culture corporelle scolaire valorisée par les institutions françaises n'est pas universelle, d'autres pays européens envisagent la manipulation des corps dans l'enceinte de l'école tout à fait différemment de la France. La culture corporelle scolaire valorisée est certes ethnocentrique mais l'école française ne peut se contenter d'être une simple gare de triage.

A la question « qu'est-ce qui mérite d'être enseigné ? », O.Reboul (1989) déclare « ce qui unit et ce qui libère »³⁷.

³⁶ Darmon M. (2010) « *La socialisation* » p23

³⁷ Poggi-Combaz (2002) « *L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive* ». L'année sociologique. Vol 52 p13.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU PIERRE 1992. «*Question de sociologie* ». Paris, Les éditions de minuit.

BOLTANSKI LUC. 1977. «*Les usages sociaux du corps* » Les annales, 1, 205-233.

COMBAZ G. ET HOIBIAN O. « La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France ». 2009. *Education et société*. P 189-205. n°23.

DARMON MURIEL. 2007 « *La socialisation* ». Paris, Armand colin.

FAURE SYLVIA. 2011 « *L'expérience corporelle* ». « *« Apprendre par corps » : devenir des individus* » coordonné par Benoit HUET et Nathalie GAL-PETITFAUX.

FAURE S. GARCIA M.C., juillet-aout-septembre2003 « *Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique* ». *Revue française de pédagogie* ». n°144. P 85-98

MAUSS MARCEL, 1934, «*Les techniques du corps* » Sociologie et anthropologie.

MENNESSON CHRISTINE & JULHE SAMUEL, 2012/3, « *L'art (TOUT) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés* » Politix, n°99, p 109-128

MILLET MATHIAS. ET THIN DANIEL. 2005 « *Rupture scolaire. L'école à l'épreuve de la question sociale* ». Presse Universitaire de France.

MILLET MATHIAS ET DANIEL THIN. « *Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de « déviance » scolaire* », sociétés et jeunesses en difficulté. N°3 printemps 2007.

POCIELLO CHRISTIAN : 1981 « *Sports et société. Approche socio-culturelle des pratiques.* » Edition Paris

POGGI-COMBAZ MARIE-PAULE. « Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon tes caractéristiques, sociales du public scolaire : *des différences non aléatoires* ».in revue française de pédagogie. Volume 139, 2002. Pp 53-69

POGGI-COMBAZ MARIE PAULE. « L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive ». *L'année sociologique.*) p.479-505. 2/2002 (vol.52)

ANNEXE 1

Grille d'observation n°1 UE6 S4
<p>Ville :</p> <p>Ecole :</p>
<p>APSA : passe à 5</p> <p>Modalités de pratiques envisagées : L'éducateur sportif a choisi de séparer les filles des garçons, pour permettre selon lui aux filles de pouvoir jouer. Selon cet enseignant, envisager le début de cette séance en mixant le groupe garçon fille ne serait pas une bonne idée, puisque les garçons ont tendance à ne pas échanger en cours d'activité physiques avec les filles mais plutôt entre eux. Donc non bénéfique pour les filles selon lui bien sûr.</p> <p>Objectifs du maître :</p> <p>Amener les élèves à se démarquer et choisir à qui envoyer la balle afin de faire 5 passes à ses coéquipiers sans perdre la balle.</p>
<p>Niveau :CM2</p> <p>Nombre de filles :10</p> <p>Nombres de garçons :17</p>
<p>Espace ou lieu prévu pour la séance : salle de sport municipale dont une partie est aménagée en atelier de gymnastique pour des élèves plus jeunes. Les élèves connaissent la salle, respecte le matériel et ne touche pas ce qui n'est pas prévu pour leur activité.</p>
<p>Ambiance et attitude du groupe face à l'activité prévue (chahut, ordre, motivation, plaisir ou non face à l'activité prévue et pourquoi...) : une motivation exprimée par des sourires et un empressement à se présenter devant le prof de sport.</p> <p>En classe entière les élèves sont attentifs au début du cours à ce que leur dit l'éducateur sportif. Ils le regardent et l'écoutent ne posent pas beaucoup de questions.</p>
<p>investissement des élèves dans l'activité (tenue, préparation du matériel ou rangement.....). tous les élèves ont leur tenue , sauf un seul. Majoritairement des survêtements ou jogging très peu de short.</p>
<p>Attitude face à l'adulte (écoute, respect, interaction, rejet...). Les élèves écoutent Nicolas, sans poser de questions en début de cours lorsqu'ils sont rassemblés. Ils ne parlent pas entre eux.</p>
<p>Attitude en grand groupe (classe entière) : en début de séance le groupe est attentif et semble motivé à pratiquer l'activité proposée. Les enfants parlent très peu entre eux. Les filles et les garçons se sont tout de suite séparés en deux groupes distincts. Le groupe des filles s'est installé à gauche de Nicolas tandis que le groupe des garçons s'est installé à sa droite. L'ambiance est respectueuse vis-à-vis de l'adulte et des camarades de groupe.</p>

Attitude en petit groupe (atelier) : chez les garçons des bavardages, du chahut sympathique (sans grossièreté ni méchanceté à l'égard des uns et des autres). ils semblent motivés face à l'activité proposée. Quelques cris non gênant (un élève s'est retrouvé à terre plusieurs fois à cause de l'excitation du groupe)
Attitude entre élèves (respect, écoute, vocabulaire employé) : discutent entre eux de l'activité proposée. Essaient de s'entendre, d'échanger, rient lorsqu'ils se cognent les uns contre les autres pendant le jeu. les reprises de jeu ne sont pas rapides. Mouvement de grappes de façon chronique, ne se démarquent pas.
Interactions fille/garçon : très peu d'interactions fille/garçon. Un garçon a arbitré le match des filles puisqu'il est dispensé (blessure au pied) il est donc le seul à avoir échangé avec les filles pendant l'activité physique.
Attitude des filles : bavardent plus entre elles. Se sont mise en groupe de filles dès le début du cours. Elles sont encadrées par Nicolas au début de la séance, pendant que les garçons jouent seuls (arbitrés par un camarade).présence de tension. les filles courent très peu pendant l'activité physique, marchent, parlent. Elles ne sont pas d'accord entre elles. Se disputent. L'ambiance n'est pas sportive du tout. Il a fallu les obliger, les remotiver pour terminer la séance. Pas beaucoup de plaisir dans le jeu.
Attitudes des garçons : écoute soutenue face à Nicolas. Se sont rassemblés entre garçons dès le début du cours. Pendant le jeu, il arrive que certains se jettent à l'avant sans regarder s'il y a un obstacle (enfant ...). A la fin de la partie les garçons ont couru à travers la salle de sport pour rejoindre la salle d'eau.
Pendant l'intercours : groupes pas très attentif aux sollicitations du maître pendant l'intercours.
Présence du gout de l'effort physique ou pas : pas vraiment. Ni chez les garçons encore moins chez les filles. Les garçons ne sont pas techniques et glissent très vite vers l'amusement, s'interpellent avec humour, cherchent à agacer l'adversaire ou le coéquipier. Un élève a blessé copain à l'œil sans le vouloir.
Recherche de performances ou non : le prof a du intervenir auprès des garçons pour leur rappeler qu'ils devaient absolument se démarquer pour pouvoir jouer correctement. Après cette intervention, les garçons se sont plus facilement dispersés, et ont joué le jeu de manière plus technique.
Esprit sportif des élèves (joueurs ou compétiteurs, mauvais perdants, mauvais joueurs, fairplay) : plutôt joueurs que technique. Défolement, les garçons ont des attitudes très masculines, sautent l'un sur l'autre pour récupérer le ballon, renversent l'adversaire pour rire. N'hésite pas à s'amuser (se chambrent) pendant l'activité physique.
Comment se termine la séance d'EPS (dispute, indifférence, tension, manque d'intérêt pour la séance vécue...) : la séance se termine dans une bonne ambiance pour les garçons tandis que les filles boudent à cause des tensions qui sont nées pendant l'activité. Les garçons s'excitent dans les vestiaires (cris, pleurs d'un parce que deux autres lui ont mis la corbeille sur la tête).
Respect des règle du cours d'EPS (sécurité des autres et la sienne, règle de l'APSA...) : pas vraiment, priorité donnée au défolement.

Il serait intéressant pour compléter les observations de faire un portrait des performances scolaires des élèves (bulletin...) observés pour tenter d'approcher les liens qui unissent les socialisations primaires des enfants à leurs dispositions aux activités physiques et sportives mais aussi d'interroger l'enseignant sur ces choix pédagogiques (modalité de travail, type d'APSA proposées, objectif valorisé...).

RESUME

Les présupposés les plus véhiculés par l'opinion commune sur les compétences sportives ne sont pas toujours le reflet de la réalité du terrain scolaire. La culture corporelle valorisée par l'institution n'est certes pas universelle, mais en plus ne reconnaît pas les valeurs de tous les publics qu'elle accueille. L'objet de ce travail de mémoire est d'approcher les questions relatives à la construction sociale des corps, la force des différentes socialisations que l'enfant rencontre au cours de sa très jeune vie et de leurs effets sur l'enseignement de l'EPS. Les différentes expériences professionnelles, les références théoriques ainsi que les présupposés permettent de jongler et ainsi de réfléchir sur ce qui se joue pendant les cours d'EPS en école primaire et tenter de soulever certains aspects problématiques de l'enseignement de l'éducation physique et sportive en France aujourd'hui.

Cette tentative d'approche avait pour objectif de soulever certaines questions liées à la socialisation primaire des enfants, plus précisément la force de la socialisation familiale, puis de lever quelques leviers relatifs à la socialisation de classe et la socialisation de genre, lorsque ces dernières rencontrent la culture valorisée par l'institution scolaire et comment ces socialisations se manifestent-elles à l'école et plus précisément en cours d'éducation physique et sportive.

Mots clés :

- Socialisation primaire ; socialisation familiale ; socialisation corporelle ; socialisation de genre ; socialisation de classe ; Habitus.
- EPS ; sport ; activité physique ; rapport au corps ; usage corporelle ; curriculum.
- Culture scolaire ; culture corporelle ; attitudes corporelle ; normes ; culture somatique ; posture corporelle.
- Milieux populaires ; milieux favorisés ; milieux défavorisés.
- Aisance ; classe sociale ; perception ; norme ; réussite scolaire ; présupposés ; observations.