Socialisation corporelle et inégalités de réussite en EPS

Mickaël Lantoine

▶ **To cite this version:**

Mickaël Lantoine. Socialisation corporelle et inégalités de réussite en EPS. Education. 2014. dumas-01104454

HAL Id: dumas-01104454

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01104454

Submitted on 16 Jan 2015

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.

ÉSPÉ Lille Nord de France

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 : Mickael Lantoine

Intitulé du rapport: Socialisation corporelle et inégalités de réussite en EPS

Prénom et nom du directeur de mémoire : Mr Stephan **MIERZEJEWSKI**

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : Master 2 Non Alternant section C

Services administratifs de l'ÉSPÉ Lille Nord de France

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

www.espe-lnf.fr

Université Lille Nord de France

Socialisation corporelle et inégalités de réussite en EPS

Remerciements

Dans un premier temps, je remercie Mr Stephan MIERZEJEWSKI, mon directeur de mémoire et enseignant à l'ESPE de Villeneuve d'Ascq. Malgré un emploi du temps chargé, il a pris le temps de me conseiller et de me rencontrer dans les étapes importantes de ma réflexion. Cela m'a permis de travailler de manière régulière et assidue à la construction du projet final présenté ici.

Je tiens aussi à remercie Mme Habera , enseignante en classe de CP qui de par son accueil et sa disponibilité m'a permis de construire et de compléter mon recueil de données .

Dans un dernier temps, je remercie toutes les personnes qui ont contribué par leurs avis et conseils à la rédaction de ce mémoire.

Sommaire :

Introduction 5
1. Confrontations et apports de mes lectures sur le sujet.....7
1.1. Socialisation familiale, exigences scolaires : Adéquation ou décalage ?.....7
1.2. La mise en place d'une socialisation corporelle véritable phénomène d'incorporation.....11
1.3. Le rôle de l'enseignant dans la réduction ou l'augmentation des inégalités scolaires 14
2. Analyse des données et interprétations: aller–retour entre la théorie et la pratique.....20
2.1. Compte rendu de mes observations d'un point de vue didactique et professionnel 24
2.2. Compte rendu d'un point de vue sociologique.....26
2.3. Mise en relation des observations, de l'entretien et des lectures 29
Conclusion.....35
Bibliographie : 37
Annexes.....39
Résumé :.....45

Introduction

La question d'une approche sociologique de l'éducation physique et sportive m'a particulièrement attiré du fait de mon cursus scolaire. En effet ayant obtenu un Bac Economique et Social puis poursuivant avec une licence STAPS, ce type d'approche du sport et de l'EPS me semblait la plus appropriée à mon cursus et à mes envies. J'ai donc suivi le débat sur l'EPS en tant qu'acteur. En effet j'ai vécu des cycles d'EPS en me posant souvent la question de la différence entre l'EPS et les autres matières dites « plus intellectuelles », et je me suis demandé si cela pouvait avantager certains élèves ou non.

Ma première interrogation s'est donc portée sur les conditions de réussites à l'école. Même si ces conditions sont très difficiles à définir, j'entendais par cette notion les progrès des élèves dans leur scolarité, leur bien être scolaire, leur évolution dans le socle commun de connaissances et de compétences. De plus, je voulais savoir si ces conditions pouvaient se retrouver en EPS. C'est à ce moment que j'ai repensé à une phrase souvent entendue durant ma scolarité « L'EPS aide les élèves en difficulté car elle est différente des autres matières ». Il s'agit ici de stéréotypes et de pensées communes qui sont à questionner . Car trop souvent on pense que l'EPS n'est pas une matière intellectuelle et qu'elle ne fait intervenir « que » le corps, donnant ainsi plus de chances de réussites aux élèves en difficulté dans les matières dites « nobles » comme les mathématiques ou le français .

Cependant il n'était pas rare de voir des élèves en difficulté en français ou encore en mathématiques et qui le restaient en EPS .

L'intérêt ici est de se baser sur des théories annonçant la non validation de ce stéréotype, car beaucoup pensaient qu'en EPS les inégalités étaient remises à zéro et que les cartes étaient rabattues pour tous. Seulement grâce à certains auteurs comme Gilles Combaz nous savons que ce stéréotype est faux et que l'EPS produit aussi des inégalités de réussites. Cela interroge sur la nature des exigences en EPS et de leurs liens avec les caractéristiques sociales des élèves et notamment sur le regard du rapport au corps. Par exigences en EPS, on entendra la façon dont cette discipline est enseignée à l'école et cela amène donc à réfléchir sur les curriculums. On insistera donc ici sur la mise en œuvre des cours d'EPS que cela soit par les instructions officielles ou la conduite de classe de l'enseignant.

Dans mon cursus, j'ai pu m'apercevoir que la réussite ou l'échec scolaire étaient liés à certains facteurs. Il était donc intéressant de se poser d'abord cette question de réussite à

l'école en général puis dans le milieu de l'EPS plus particulièrement.

Beaucoup de mes recherches m'ont conduit vers une approche sociologique de l'école et de l'EPS . Ici, il est moins question de recherche en didactique mais il s'agit de partir sur des constats d'événements d'un point de vue sociologique afin d'analyser les processus et mécanismes sociaux qui produisent la réussite ou l'échec scolaire en EPS. Cependant nous n'excluons pas l'apport de recherche en didactique .

En effet ici le but est de comprendre le fonctionnement de l'élève d'un point de vue corporel, non pas pour chercher une amélioration dans son comportement et proposer des situations didactiques, mais plutôt dans un sens sociologique car tout comportement est le fruit d'une socialisation, d'une incorporation (termes que nous définirons lors de la mise en place du cadre théorique). L'intérêt est donc de lier un comportement corporel avec un type de socialisation et un type d'habitude de corps et d'ensuite associer ce comportement à la norme corporelle voulue par l'école.

De nombreux articles font état d'une réussite scolaire différenciée en fonction du milieu social d'origine. Il y aurait donc un lien entre l'origine sociale de l'élève et sa réussite scolaire. Cette hypothèse nous amènera à traiter de la rencontre entre l'élève, son milieu et la culture scolaire.

De plus, il était intéressant de se pencher plus particulièrement sur cette question sociale et de vérifier si cela pouvait être transposable en EPS. On se posera donc la question d'un corps social puisque s'il existe un lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire cela suppose un lien entre la conduite du corps présentée par l'élève et son origine sociale.

Cette réflexion amène un premier questionnement sur la socialisation des enfants et de la position de l'école par rapport à celle-ci. Nous verrons dans un second temps que cette socialisation existe aussi corporellement puis nous terminerons en montrant que comme dans les autres matières, l'EPS requiert certains pré-requis sociaux ,corporels, cognitifs et informationnels favorisant la réussite des élèves.

L'intérêt du sujet de mémoire sera de réfléchir à la manière dont la différenciation sociale des rapports au corps joue sur les différences de réussites. Cela permettra de traiter de la rencontre entre les deux sphères que sont l'école et la culture scolaire ainsi que l'élève et son origine sociale.

1. Confrontations et apports de mes lectures sur le sujet

1.1. Socialisation familiale, exigences scolaires : Adéquation ou décalage ?

Il s'agira ici d'approfondir cette problématique en définissant les concepts clés qui permettent d'expliquer la différenciation sociale des rapports au corps.

En spécifiant et en précisant mes lectures, je me suis rendu compte que mon cadre théorique était l'expression de la rencontre entre 2 sphères. La sphère de l'élève, sa famille se confrontant positivement ou négativement aux attendus de l'école et de l'institution. Je vais donc dans un premier temps préciser certaines théories du rapport aux savoirs et de la culture scolaire puis les lier avec une dimension sociologique « corporelle » afin de témoigner de la rencontre entre l'élève, son corps et les différentes logiques d'apprentissages.

Il est d'abord intéressant de se pencher sur un cadre plus scolaire :

Pour cela ,il est essentiel de se questionner sur les prés requis, les exigences tacites comprises dans les curriculums cachés et les dispositions sociales et culturelles valorisées et transmises par l'école. On supposerait donc qu'il existe des curriculums cachés , il s'agirait des exigences, des contenus d'enseignements qui seraient connotés socialement et qui expliqueraient des inégalités .

Les travaux de Gilles Combaz et Olivier Hoibian montrent que l'enseignant procède à un choix des activités physiques. Il doit ainsi puiser au sein de deux grands regroupements : un ensemble commun permettant d'assurer une relative homogénéité nationale, et un ensemble complémentaire autorisant la prise en compte des spécificités locales . Il y a donc un large éventail de choix dans les pratiques. Cependant certaines formulations des textes officiels laissent supposer que toutes les activités physiques n'ont pas nécessairement la même valeur. Ainsi grâce à certaines enquêtes, nous voyons que les activités de l'ensemble commun sont les plus pratiquées dans les établissements scolaires. De plus on remarque avec l'enquête de la DEPP[1] en 2006 que les activités athlétiques, les sports collectifs et de raquettes sont les plus pratiqués. Cependant il existe encore une fois un effet maître que nous expliquerons plus tard dans ce devoir. On note ainsi que certaines activités n'ont pas le même statut, certaines d'entre elles ayant un statut universel comme en témoigne le tableau récapitulant les activités

[1] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

physiques pratiquées dans le cadre des cours d'EPS en 2005 . Bien sûr, ces données sont à relativiser car elles concernent le secondaire . Néanmoins il faut en tenir compte car elles permettent de montrer que l'athlétisme , le volley ball et le badminton sont les activités les plus pratiquées au cours de cette année . Pour les enseignants interrogés, il y a l'idée selon laquelle il existerait des activités physiques incontournables qui sont susceptibles de constituer les principaux fondements de l'enseignement en EPS . Ainsi dans l'imaginaire de certains enseignants les activités comme les APPN (activités physiques de pleine nature), les jeux traditionnels et l'expression corporelle sont associées aux pratiques de loisirs et de détente débouchant sur une programmation moindre au cours d'un cycle d'EPS. Au final nous pouvons nous rendre compte que malgré les nombreuses activités physiques pouvant être pratiquées, on observe que certaines APSA(Activités Physiques Sportives et Artistiques) sont souvent programmées lors de l'enseignement de l'EPS . Ceci restreint donc le choix de pratiques soit par la volonté de l'enseignant ou des textes officiels. D'autre part , nous remarquons que les instructions officielles sont marquées par une dimension institutionnelle issue des fédérations sportives c'est-à-dire que l'EPS doit respecter les caractéristiques et les règlements définis par les fédérations .

On remarque donc que dans l'EPS et dans les autres matières scolaires il existe des pré-requis et que les contenus d'enseignement et les types d'activités ne sont pas choisis au hasard.

Ces pré-requis scolaires sont justement annoncés dans les textes officiels afin d'aller vers le « vivre ensemble » en acceptant les règles de vie en communauté.

Cependant,on considère souvent que les exigences scolaires s'imposent naturellement à tout le monde. Il est donc important de souligner que cela n'est pas toujours le cas. Pour ce faire il convient d'expliquer que l'école n'est pas la seule « institution » productrice de , il y a aussi la famille qui impose un système de dispositions sociales (chaque enfant est donc socialisé sur un modèle familial). Il est donc important de comprendre pour un professeur des écoles que tous les enfants de sa classe disposent d'un système de dispositions sociales et culturelles , s'il y a par exemple 28 enfants il y aura 28 systèmes différents , même si certains peuvent être regroupés en fonction des catégories socioprofessionnelles des parents.

On ne peut donc dire qu'il y a des enfants sans éducation.

C'est pourquoi de nombreux auteurs se sont posés la question d'une harmonie entre les attendus de la famille et ceux que transmet l'école. Ceci oblige à se demander,lorsqu'un

enfant arrive à l'école, si le type de dispositions transmises par la famille correspond avec celles attendues par l'école.

Il existe ainsi plusieurs cas de figure. Dans un premier cas le milieu familial partage les attendus de l'école en inculquant le sens du travail, de l'effort et de l'apprentissage. Ce type de famille sait que la réussite sociale se fera par la réussite scolaire ,ce propos débouchant vers une plus grande réussite des élèves.

Cependant, le cas où le milieu familial ne partage pas les exigences de l'école est plus complexe dans le sens où il existe deux types de familles. En effet certaines familles sont en position d'attente (ou de mal nécessaire) envers le système scolaire. Dans un cas plus extrême, la famille remet en cause les exigences de l'école en pensant que ces dernières nuisent au bon fonctionnement du groupe social, mettant l'enfant en situation de mal être à l'école car il y a contradiction permanente entre ce que demande la famille et ce que demande l'école .

Dans un cadre plus théorique, Pierre Bourdieu[2] indique dans son ouvrage *« Les Héritiers »* que chaque individu est conditionné par ce qu'il appelle l'habitus « ensemble de façon d'être et d'agir qui sont le produit d'expérience passée et détermine nos comportements présents et futurs ». Cet habitus est donc propre à chaque individu ou à chaque groupe d'individus. Cependant il en résulte pour lui qu'en fonction de son habitus l'enfant va être plus ou moins en phase avec les exigences de l'école. Ce qui fait le lien avec les comportements attendus à l'école c'est que justement cette dernière valorise la culture et l'habitus d'une certaine catégorie d'individus. Comme expliqué précédemment, l'enfant qui détient un habitus non compatible avec l'école se sentira peu à l'aise et l'enfant qui détient un habitus en phase avec l'école se sentira « comme un poisson dans l'eau ». Il va même encore plus loin avec la notion d'espace des positions sociales où pour lui, dans chaque société, il existe un espace dans lequel se situe chaque individu selon son volume global de capital et sa fonction.

Ces propos sont appuyés par le sociologue Bernard LAHIRE qui explique qu'en fonction de l'organisation de la famille , l'élève va être socialisé sur un mode qui va le rendre plus ou moins en phase avec l'école. Il prend ainsi en compte les formes familiales de la culture écrite, le rapport à l'autorité et la disposition économique de la famille. En étudiant les configurations familiales dans la ville de Lyon ,selon ces critères il en conclut que selon la

[2] Sociologue et philosophe français contemporain

configuration familiale, l'enfant va être socialisé sur un mode plus ou moins ajusté aux attentes scolaires.

Nous voyons donc que cette harmonie entre les exigences de l'école et celles de la famille n'est pas toujours présente. De plus cela peut jouer sur l'avenir scolaire de l'enfant et donc être source de production de l'échec scolaire. Pour Bernard Lahire ce ne sont ni les caractéristiques de l'élève prises isolément ni les caractéristiques de l'école prises séparément qui expliquent l'échec scolaire, mais c'est le degré d'adéquation entre les deux qui explique soit la réussite soit l'échec scolaire (si il y a une adéquation entre les positions familiales et les positions scolaires l'enfant sera plus à même de réussir, mais si il y a un décalage cela pourra provoquer un échec scolaire).

En prolongement de ces idées nous pouvons intégrer les propos du groupe ESCOL[3] dont fait partie B.Charlot , E.Bautier. Ce groupe d'auteurs explique que la question du milieu social ne justifie pas tout . En effet sans nier les corrélations évidentes entre l'origine sociale et la réussite scolaire, il faut retenir que les théories du handicap socio-culturel n'expliquent pas l'échec relatif d'enfants issus de milieu favorisé. De plus cela n'explique pas le nombre important d'élèves qui réussissent des scolarités diverses tout en cumulant de nombreux déficits.

La réussite scolaire est donc façonnée par un certain type de rapport aux savoirs qui est certes influencé par l'origine sociale mais qui est la véritable explication de la réussite des élèves . Les facteurs limitant la réussite des élèves sont très souvent des inégalités scolaires et non des inégalités sociales . C'est-à-dire que les modes de fonctionnement de l'école contribuent à faire échouer certains élèves ou du moins à rendre leurs scolarités plus difficiles. C'est ce que montre E . Bautier avec sa célèbre citation « Il y a des élèves qui écoutent la maîtresse et d'autres qui écoutent la leçon ». L'école met donc en difficulté certains élèves qui n'arrivent pas à construire du sens et qui ont un rapport aux savoirs très utilitariste.

L'intérêt est donc de comprendre que l'école est « socialement injuste » car elle transmet et véhicule des démarches, des dispositions qui souvent se retrouvent chez les classes dominantes. C'est cette notion d'habitus qui est expliqué par Bourdieu qui montre que nous héritons de nos familles non seulement des moyens matériels mais aussi des moyens d'expression, des savoirs et des habitudes de travail qui sont d'autant plus importants qu'ils sont transmis inconsciemment et attendus par le système scolaire . L'origine des inégalités

[3] L'équipe *ESCOL* (Education, Scolarisation) étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent

s'expliquerait par cela puisque l'école exige des savoirs et des savoir-faire qui sont essentiels à la réussite scolaire mais qu'elle ne transmet pas, transformant ainsi les inégalités sociales en inégalités scolaires.

Lorsque l'on parle de savoirs et savoir-faire exigés par l'école nous traitons de la sociologie des curriculum. Ce type de recherche permet de mettre à l'épreuve la légitimité de la culture scolaire.

Nous pouvons donc dire que l'origine sociale de l'élève peut jouer dans sa réussite scolaire ; il existe donc une différenciation sociale des rapports aux savoirs.

Comme l'a dit Bourdieu nous héritons tous d'un certain « habitus » qui nous transmet un capital culturel, un capital économique, un capital social et un capital symbolique. C'est cet habitus qui joue dans notre goût pour certains sports ou dans certaines activités. Cela revient donc à se poser la question de la socialisation corporelle . Il est donc intéressant ici de décrypter ce mécanisme.

1.2. La mise en place d'une socialisation corporelle véritable phénomène d'incorporation

Selon Marcel Mauss l'environnement dans lequel on grandit conditionne l'usage que l'on fait de notre corps . Cela renvoie à la notion de culture définie par Pierre Parlebas qui la caractérise comme le produit d'un apprentissage transmis par la socialisation et qui s'inscrit dans un environnement variable .

Cela suppose donc qu'il existe un lien entre notre milieu d'origine et notre rapport au corps. C'est ce que montre Christian Pociello[4] pour qui chaque sport se caractérise par une certaine valeur symbolique et un profil social des pratiquants (de son cœur de cible). En effet, il existe des disparités de recrutement social du sportif. Pour lui la pratique physique varie en fonction de l'âge, du sexe, du lieu d'habitation mais surtout aussi au niveau de la catégorie sociale. C'est ainsi qu'il montre que les sports de force comme la lutte et l'haltérophilie sont souvent pratiqués par les classes populaires tandis que les sports de reflexe comme la gymnastique ou l'escalade sont exercés par des professeurs ou des individus à fort capital culturel. Loic

[4] Professeur des Universités et fondateur du Centre de recherche sur les cultures sportives à l'université Paris-Sud

Wacquant[5], qui est un élève de Bourdieu, expose les même faits en prenant comme exemple la pratique de la boxe. En effet, il montre que la boxe exclut les marginaux sociaux non pas à cause de son coût économique mais en raison des caractéristiques et des exigences de règles de vie, de discipline et d'ascétisme physique et mental qu'elle requiert . C.Pociello rejoint cette idée en pointant du doigt l'existence d'une "culture sportive" qui implique des techniques corporelles, des normes physiques, des règles, des manières de pratiquer qui varient selon les époques et dépendent des groupes sociaux qui la légitiment.

On voit donc ici que la société opère une sélection corporelle des individus qui se fait souvent d'un point de vue social. C'est ce qu'explique Luc Boltanski à travers la notion de « corps déviant » car pour lui il existe une politique des corps qui doit être conforme à ce que l'on attend d'eux. Pour L.Boltanski et P.Bourdieu les usages sociaux du corps sont reliés à l'habitus, et donc dépendent de l'appartenance sociale et des conditions sociales d'existence. Cela montre que selon sa classe sociale l'individu n'éprouve pas le corps de la même manière. Nous tombons ici dans la culture somatique. Les recherches montrent donc que les sensations physiques sont inégalement réparties dans les classes sociales. Grace à mes lectures du semestre 3 j'ai pu remarquer que d'autres auteurs vont encore plus loin, c'est le cas de Benoit Huet et de Nathalie Gal-Petitfaux . Ils étudient les processus de socialisation qui s'adressent au corps ainsi que leurs effets. Tous les auteurs étudiés sont d'accord sur un point : le corps est socialement construit et il est le moyen par lequel s'effectuent les apprentissages grâce à une intelligence et une mémoire. Le corps est donc un produit de socialisation (ce propos rejoint l'idée de M.Mauss sur les techniques corporelles qui varient de culture en culture). Le corps est alors dès la naissance un lieu d'inscription des normes transmises par le milieu familial mais aussi scolaire et dans le groupe de pairs . On en vient ici à la fameuse idée d'incorporation car les expériences corporelles se cachent dans les « plis du corps», elle permettent de nous transformer afin de s'adapter aux prochaines situations vécues. L'intérêt est donc d'apprendre "par corps" car selon P. Bourdieu,le corps devient le dépositaire des expériences sociales.

De nombreux auteurs ont étudié ce phénomène d'incorporation. Il s'agirait d'un phénomène qui transmet des gestes et des valeurs en dehors de toute prise de conscience comme l'explique Loic Waquant . Cependant pour B.Lahire il ne faut pas réduire l'incorporation à une

[5] Sociologue français qui fut l'*élève de P.Bourdieu*

" modalité de socialisation silencieuse et hors conscience». Signifiant ainsi que le langage a une place importante à travers les expressions verbales et des significations corporelles comme le regard ou les mimiques. Le corps conserve ainsi les habitudes motrices sous formes de schèmes afin de les utiliser lorsque la situation le demande. L'individu acquiert donc un "sens pratique" qui lui permet de produire des réponses aux situations sociales rencontrées. Cependant ces dispositions dépendent des conditions sociales à partir desquelles chacun est socialisé.

Cela montre bien une différenciation sociale dans l'apprentissage du corps. Il existe donc une relation "d'homologie" entre la pratique d'un sport et la culture somatique d'une classe sociale , qui différencie la manière de pratiquer le sport en question et donc la relation au corps durant l'activité.

Il est intéressant de noter que le corps est aussi "sujet" puisque lorsqu'il pratique l'individu se construit et améliore sa conscience de "soi" en passant par l'apprentissage des sensations qui sont propres à un sport mais aussi à un groupe social . Ce qui signifie que selon son appartenance sociale un individu n'effectuera pas le même travail sur soi et ne constituera pas son "je" de la même manière qu'un autre individu.

Les travaux de Sylvia Faure sont aussi très importants pour expliquer le processus d'incorporation. Comme elle l'explique "les processus d'incorporation dépendent d'une assimilation des propriétés de relations sociales où des gestes, des comportements, des manières de parler et d'agir sont attrapées par les individus socialisés."

On y voit donc un lien avec la socialisation, l'habitus et donc la liaison avec l'appartenance sociale. Comme évoqué précédemment l'individu incorpore des comportements mais ces derniers sont réappropriés par chacun en fonction de ses expériences antérieures et réajustés aux lieux et temporalité de la pratique. Cela renvoie donc à l'expérience première des élèves. Selon B.Lahire l'élève incorpore des rapports au monde social et aux autres, des manières d'agir dans des situations particulières, avec les autres et les objets . Cette théorie montre bien que l'élève construit son corps et son "soi" en se servant de toutes ses expériences corporelles en liant avec son habitus social.

Dans ce sens les écrits de S.Faure rejoignent ceux de Benoit Huet et de Nathalie Gal-Petitfaux puisqu'ils font tous les trois le rapprochement entre l'incorporation et un travail de mémoire qui tient compte du lieu, du temps de pratique et de la temporalité du contexte de

mémorisation. C'est ainsi que l'individu développe un "sens pratique" et une intelligence qui permettra en s'appuyant sur des savoir-faire incorporés, des automatismes de pallier les défaillances des situations d'action en mettant en œuvre d'autres registres mentaux et corporels. A noter que lorsque l'individu incorpore, il apprend aussi de nouveaux mouvements sans forcément puiser dans son répertoire de gestes déjà acquis.

Tous ces travaux montrent comment se met en place la socialisation corporelle à savoir l'incorporation d'un individu. On y dégage ici le caractère social de ce processus. L'intérêt était donc de comprendre le mécanisme de la socialisation corporelle. Cependant cela n'aurait aucun sens si ce mécanisme était étudié à part. En effet pour comprendre les inégalités de réussite posées en cours d'EPS il est essentiel de confronter les deux sphères étudiées dans ce devoir. C'est pour cela que nous avons d'abord évoqué le problème d'un point de vue scolaire dans une première partie puis d'un point de vue corporel dans une seconde. Tout cela va donc permettre d'utiliser nos connaissances dans les deux domaines afin de commenter la rencontre entre les deux sphères d'une manière plus précise.

1.3. Le rôle de l'enseignant dans la réduction ou l'augmentation des inégalités scolaires

Comme nous le voyons il existe une différenciation sociale des résultats scolaires, et une différenciation sociale des pratiques sportives en rapports avec les pratiques corporelles qu'elles engagent .

Cependant comme nous l'avons démontré ce qui s'incorpore résulte d'une confrontation, d'une opposition plus ou moins harmonieuse entre les rapports sociaux au corps déjà acquis et ceux qu'il faudrait mobiliser dans des nouveaux contextes d'apprentissage. Cette phrase nous permet de faire le lien avec une rencontre entre l'élève ,son rapport au corps et la logique scolaire et les curriculums. Nous sommes dans une logique d'apprentissage où l'élève pour incorporer doit confronter ce qu'il sait déjà (son habitus corporel) avec un curriculum d'apprentissage. Comme l'explique Daniel Thin en 1998[6] cela peut faire l'objet d'une

[6] Dans son article : « *Quartiers populaires. L'école et les familles »*

résistance envers la logique d'apprentissage et donc créer un échec de l'appropriation corporelle.

C'est dans ce sens qu'il est donc important d'exploiter les travaux de Gilles Combaz pour montrer que ce rapport de force entre l'élève et les logiques d'apprentissages peut causer des inégalités. En effet le chercheur en sociologie montre que les résultats en EPS des élèves au baccalauréat diffèrent significativement en fonction de la catégorie socio-professionnelle du père. Selon son enquête les meilleurs scores sont obtenus par les enfants de cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires. Les enfants d'ouvriers sont eux crédités des scores les plus bas.

Comme on sait que chaque enfant hérite d'un capital culturel et corporel qui est différent selon le milieu social et que l'école et la société valorise un type de culture et de corps, nous pouvons donc nous attendre à observer des différences au niveau des résultats. Ayant en effet tendance à penser à tort que l'EPS aide les élèves en difficultés, c'est dire que cette matière ne requiert aucune fonction intellectuelle et qu'elle ne mobilise pas un certain rapport aux langages. Cependant comme B.Lahire l'a montré il existe une intelligence du corps qui fait appel au langage lors du processus d'incorporation . Or dans ce devoir nous avons montré que tous les élèves n'étaient pas égaux du point de vue de la construction du langage et de la culture écrite, posant ainsi un problème d'inégalité lors d'un cours d'EPS .

Cela montre qu'il peut avoir adéquation ou non entre le rapport au corps construit par les élèves dans leurs milieux d'origine et le rapport au corps prôné par l'institution scolaire. Pour interpréter les différences sociales des résultats en EPS nous raisonnerons donc en termes d'écarts entre la « culture sportive » dispensée par l'école et celle dispensée par la famille. Il peut donc y avoir un décalage et une rupture qui concerne les formes de rapport au corps et les types de sociabilité qu'induisent les cours d'EPS.

Un autre critère peut rentrer en compte , celui-ci est corrélé avec l'explication des inégalités, il s'agit du lien pratiques extra-scolaires et milieu social d'origine. En effet dans l'ouvrage « Sociologie de l'éducation physique » de Gilles Combaz, une enquête réalisée dans la région parisienne montre que les enfants d'ouvriers représentent la part la plus forte de ceux qui s'adonnent à des jeux sportifs traditionnels (balle aux prisonniers, délivrance) et à des activités physiques qui sont pratiquées en dehors des structures officielles, alors que les enfants de cadres supérieurs sont les plus nombreux à pratiquer des activités sportives dans un club. Cette constatation peut être intéressante si on la lie avec les enquêtes montrant que la

meilleure réussite en EPS des élèves socialement favorisés est aussi due au fait qu'ils pratiquent bien plus souvent une activité sportive extra-scolaire, 35 % d'enfants d'ouvriers contre 56 % pour les enfants de cadres.

Lorsque l'on parle de savoirs et savoir-faire exigés par l'école, nous traitons de la sociologie des curriculums . Ce type de recherche permet de mettre à l'épreuve la légitimité de la culture scolaire. Ces travaux sont réalisés par Gilles Combaz et Olivier Hoibian et ils indiquent que les choix de contenus en EPS ne font jamais l'objet d'un large consensus. Bien sûr dans un premier temps les contenus sont dictés par les programmes officiels mais il faut comprendre que la nature des activités physiques et les modalités de pratique de cette activité peuvent être très différentes . Car comme l'avait annoncé L.Boltanski, chaque discipline sportive conduit à des usages sociaux du corps bien déterminés.

On peut aussi se poser la question des APSA en elles-mêmes et de ce qu'en fait l'enseignant.

On se questionne ici sur les modalités de pratiques mises en jeu par l'enseignant dans les activités, car comme le dit Jean Michel Faure, une même activité sportive peut faire l'objet d'une appropriation qui varie en fonction du milieu social, rejoignant ainsi les idées de Marcel Mauss entrevues en début de dossier. Ceci prouve que les techniques sportives ne sont pas naturelles, elles sont le fruit d'une construction sociale et donnent lieu à des usages sociaux déterminés.

On revient donc sur un effet maître qui montre que les choix opérés pour déterminer des contenus corporel dignes d'être transmis par l'école ne sont pas neutres socialement. Si l'on réfléchit aux contenus dispensés en EPS on peut se poser la question d'une hiérarchisation et de sélection des éléments de culture sportive transmis dans le cadre scolaire . Des travaux en Grande Bretagne ont été menés par Vulliamy[7] qui se centrent sur l'enseignement de la musique en remettant en cause la légitimité de la culture musicale qui donne une trop grande importance à la musique classique .

On se pose alors la question de la similitude avec l'EPS . On peut imaginer des activités physiques ayant un certain statut de par leur rayonnement international. Le statut de l'activité est aussi proposé par l'enseignant puisque le rapport enseignant -culture existante permet de comprendre si l'enseignant laisse s'exprimer ses propres conceptions culturelles. Car comme

[7] Dans son ouvrage :« Culture Clash and School Music : A Sociological Analysis » en 1978

mentionné dans les recherches les programmes officiels disposent d'une trame assez souple pour permettre aux enseignants d'adapter leurs enseignements.

On voit ici que l'enseignement peut être totalement différent selon les conceptions des enseignants. En effet selon des études l'enseignement d'EPS peut faire l'objet de 3 conceptions. La conception naturaliste dont l'objectif est le développement des ressources, des possibilités de l'individu, de ses capacités .La conception culturaliste dont le but est de transmettre une culture sportive où l'on apprend des habiletés motrices et techniques spécifiques l'objectif étant plus sportif .Pour terminer nous parlerons de la conception citoyenne dont l'objectif est de former des futurs citoyens en préparant les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société . Bien sûr en fonction de sa conception l'enseignant ne met pas en valeur le même type d'élève, par exemple un enseignant fondant son apprentissage sur une conception culturaliste forte ne prendra en compte que le progrès techniques de ses élèves. Cela montre que l'école et l'enseignant par le traitement didactique qu'ils font de l'activité peut choisir de favoriser soit les classes dominantes ou les classes populaires. En effet si les enfants sont socialement le produit d'un passé, les activités ont aussi un passé social et à l'intérieur de l'activité les modalités de pratiques peuvent changer certaines choses dans la lutte contre les inégalités sociales (on joue ici sur une pédagogie sociale des corps) . L'enseignant peut donc aussi choisir d'enseigner les APSA les moins clivées socialement.

D'autre part l'enseignant peut aussi choisir d'accorder ou non une place à la culture première des élèves, il peut alors être un passeur entre les univers culturels des élèves et la culture normée de l'école. C'est dans ce cas une solution qui pourrait produire une réduction des inégalités. En effet comme nous l'avons évoqué l'élève pour construire sa socialisation corporelle va puiser dans ses expériences passées. On remarque que si l'enseignant se sert de ce que l'élève sait déjà et que ce dernier peut utiliser ses expériences passées afin de résoudre le problème présent alors l'élève se sentira moins en situation d'échec car il pourra puiser dans son répertoire d'actions .

Une autre variable très importante est l'habitus sportif de l'enseignant. En effet cet habitus conditionne et guide l'enseignant dans sa façon de construire sa séance et donc de mettre en échec ou en réussite l'élève, de par le choix des activités ou des modalités de pratiques. Il est notamment prouvé que si l'enseignant prend trop en compte son passé de sportif "chevronné" cela aura une grosse incidence sur l'image qu'il se fait de l'excellence corporelle. Ce passé va donc imprégner en profondeur sa conception des contenus d'enseignement. L'idée ici est

bien de montrer que le rôle de l'enseignant est très important puisqu'il peut choisir en quelque sorte quels types d'élèves il va mettre en difficulté en choisissant sa modalité de pratique. En effet l'enseignant peut choisir l'orientation que l'activité va prendre. Même si dans certains cas les textes officiels sont bien clairs en indiquant que le but de l'activité est de battre l'adversaire et de remporter la victoire. Cela débouche donc sur une logique compétitive qui peut directement mettre en difficulté les enfants n'ayant pas encore acquis cette culture de compétition et qui sont plus « faibles » que d'autres sur le plan technique. Dans une moindre mesure, si l'on se base sur le fait que les activités respectent les règlements et caractéristiques définis par les fédérations, nous nous trouvons en situation d'inégalités puisque les élèves ne pratiquant pas cette activité extra-scolaire se retrouvent en position de « faiblesse » par rapport aux autres. Ce lien avec la pratique institutionnalisée est prédominant pour les activités les plus programmées (comme l'athlétisme et les sports collectifs) alors que ce lien est moins présent pour les activités moins programmées comme les APPN .

Cependant là aussi les choix de l'enseignant sont divers puisqu'il peut choisir de modérer cette pratique compétitive en lui donnant un caractère plus ludique et moins compétitif .

Les caractéristiques intrinsèques des activités physiques peuvent donc faire l'objet d'aménagements en fonction de la spécificité de l'environnement scolaire et selon les objectifs de l'enseignant. Ce dernier se rapproche alors d'une « pratique scolaire » , qui prend une distance avec les pratiques extra-scolaire. Ce qui rejoint les idées de Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia qui évoquent que lorsque l'école se réapproprie des pratiques sportives elle doit les décontextualiser en rompant partiellement ou totalement avec leurs usages quotidiens et la logique sociale qui les constitue.

Mais il reste néanmoins l'idée que la culture corporelle sur laquelle repose l'EPS est caractérisée par la référence au sport compétitif et à la dimension institutionnelle des activités physiques et donc la logique interne de l'activité. De plus le rôle de l'enseignant est encore à prendre en compte dans le fait que, selon Combaz, plus le choix d'activités physiques est diminué plus les chances de réussir sont diminuées. De même que le milieu scolaire a une influence dans les pratiques puisque dans les milieux favorisés le choix est plus large que dans les milieux populaires où il y a moins de choix dans les pratiques.

En poussant plus loin notre réflexion nous voyons qu'il existe un décalage entre les attentes des élèves et ce que propose l'école en terme de contenus et de pratiques. Sans trop se perdre dans les chiffres, nous remarquons qu'en 2005 les pratiques et les souhaits étaient équilibrés pour une minorité d'activité comme la course d'endurance, la course d'orientation et le football alors que l'athlétisme et le volley ball sont de moins en moins souhaités alors qu'ils sont largement pratiqués.

Ces théories expriment un certain décalage, cependant nous savons que les souhaits des élèves sont conditionnés par les modes de socialisation et d'incorporation dont ils ont été témoin. Cela implique donc un lien direct avec les inégalités de réussites puisque l'on sait que selon l'origine sociale la façon d'agir avec son corps et le type de pratique ne sont pas les mêmes. Cela va causer dans certains milieux une harmonie avec les pratiques et modalités proposées et dans d'autres un décalage avec la culture de l'élève qui ne sera pas familiarisé avec ce type de contenu. Nous revenons donc sur l'idée que les contenus en vigueur mettent en difficulté les élèves de milieux modestes . Idée reprise par S.Faure et M-C Garcia qui montrent que les dispositions comportementales ne semblent pas transférables et profitables si elles ne sont pas incorporées et qu'elles entrent en concurrence avec des dispositions et appétences relatives à d'autres contextes de socialisation très éloignés de celui de l'école . L'enseignant doit alors tenir compte du milieu social dans lequel il se trouve.

On montre ainsi un rôle direct que joue l'EPS dans la production des inégalités scolaires. Même si le but premier de l'EPS est de viser à la réussite de tous les élèves.

2. Analyse des données et interprétations: aller–retour entre la théorie et la pratique

Je vais ici tenter d'analyser les données collectées lors de mes observations sur mon lieu de stage. J'ai donc ainsi observé des séances de jeux d'oppositions et de jeux de lutte dans une classe de CP .

Cependant avant d'analyser et de dévoiler les données, il semble important d'expliquer la construction du dispositif qui m'a permis de collecter ces dernières .

Il parait nécessaire de mentionner que les différentes lectures m'ont permis de répertorier des informations dégagées dans le cadre théorique et pouvant orienter dans le choix du dispositif d'enquête.

En effet il est ici important de tenir compte des recherches effectuées dans le cadre théorique afin de dégager un axe d'observation. Il faut ainsi toujours se demander quel est le but de notre observation . L'observation prend base sur un point soulevé par un auteur ou par nous-même. Par exemple je prendrai en compte tel observable en sachant que dans le cadre théorique j'ai supposé que tel type de comportement faisant référence à tel rapport au corps. Il est donc essentiel de réaliser un aller-retour entre nos observations et notre cadre théorique afin de donner de la cohérence et du sens à nos observations.

En effet, parmi tous les questionnements posés dans le cadre théorique, il serait plus utile dans le cadre de mon mémoire de s'intéresser aux pratiques de l'enseignant ainsi qu'aux comportements des élèves.

L'intérêt est ici de réussir à donner un sens sociologique aux manifestations corporelles.

Car pour comprendre le mécanisme des inégalités sociales dues au rapport au corps il est intéressant d'aller observer en classe la façon dont l'enseignant met en place son cours et comment les élèves réagissent aux contenus dispensés.

Les observables proposés seront donc rapportés à des hypothèses énoncées dans le cadre théorique. Le but étant de traduire un sujet sociologique, il faudra donner du sens à notre observation de terrain pour ensuite y lier des connaissances professionnelles.

De plus, pour mener à bien nos observations nous avons réfléchi aux supports proposés (quelles connotations à cette APSA ? en lien avec la lecture sociologique des goûts corporels précisé par Boltanski) . Il a fallu ainsi faire attention à la connotation culturelle qu'avait l'APSA et ainsi traiter de l'affinité entre la modalité de pratique vécue et celle voulue par

l'élève comme l'a souligné Catherine Louveau .

D'autre part, nous savons aussi que les APSA peuvent faire l'objet d'une recodification selon le groupe social qui la pratique. C'est pour cela qu'il a paru important d'observer la saisie corporelle, motrice et sensitive de gestes physiques et de comportements cognitifs des élèves. Nous exposerons ici notre grille contenant l'observation de 5 élèves ayant eu des comportements significatifs. Il parait nécessaire de noter que le comportement global de la classe durant la séance sera analysé de manière linéaire.

Grille d'observation :

Prénom de l'élève	**Nature de la pratique (quelle APSA)**	**Modalité de la pratique (pratique institutionnelle ou éloignée)**	**Comportements / réactions de élève lors des différentes étapes de la séance**	**Interaction entre l'élève et l'enseignant**	**Manifestations lié à la socialisation primaire de l'élève (rejet , acceptation de l'exemple corporel , recodification de l'APSA)**	**Relations avec les autres élèves**
Elève 1	APSA jeux de lutte se déroulant dans un dojo . Confrontation et coopération	Pratique institutionnel pour la situation de référence. Pratique ludique pour les autres situations .	Lors la phase de transmission des consignes : Ecoute des consignes et reformulation. Lors de la phase de pratique : l'élève se met directement dans la tâche, essaye des techniques, des stratégies afin de résoudre le problème . Lors de la phase de mise en commun : l'élève participe en évoquant ses stratégies .	L'élève reformule les consignes données par l'enseignant. Il n'hésite pas à demander des conseils à l'enseignant lorsqu'il ne comprends pas .	L'élève tente de trouver des stratégies afin de résoudre ou contourner le problème.	L'élève lorsqu'il ne pratique pas aide ses camarades à trouver des solutions . Il est heureux d'arbitrer ses coéquipiers .
Élève 2	APSA jeux de lutte se déroulant dans un dojo . Confrontatio	Pratique institutionnel pour la situation de référence. Pratique ludique pour les autres	Lors la phase de transmission des consignes : L'élève est concerné par les paroles de l'enseignante .	L'élève écoute attentivement l'enseignante sans poser de questions.	L'élève reste enfermé dans sa stratégies même si il a vu qu'elle ne fonctionnait	

	n et coopération	situations .	Lors de la phase de pratique : l'élève attends un peu avant de rentrer dans la tache . Mais comprends rapidement le but de la situation . Lors de la phase de mise en commun : l'élève participe en évoquant ses stratégies .		pas .	
Élève 3	Idem que l'élève 1	Idem que l'élève 1	Lors de la phase pratique : L'élève n'essaye pas de trouver une stratégie pour se défaire de l'adversaire . Lors de la phase de mise en commun : l'élève ne participe pas à la discussion et n'explicite pas de stratégie.	Se sent en difficulté lors des phases d'analyse et de verbalisation de la pratique	L'élève ne perçoit pas l'utilisation d'une stratégie afin de battre l'adversaire . Il est alors incapable de se défendre.	
Elève 4 Fille	Idem que l'élève 1	Idem que l'élève 1	Lors de la phase pratique :L'élève qui est une fille est peu en réussite face à la tache . Elle n'a pas confiance en elle et se retrouve en pleurs à la fin du duel .	L'enseignante réconforte l'élève en lui affirmant qu'elle est ici pour apprendre et progresser . Elle rajoute que la prochaine fois elle essayera de mieux	L'élève ne prend pas d'initiative sur le plan corporel , elle se met ainsi directement en position de défense plutôt que d'attaque .	

				faire.		
Elève 5	Idem que l'élève 1	Idem que l'élève 1	<u>Lors de la phase pratique :</u> L'élève rentre directement dans l'activité , il prend tout de suite une position d'attaquant . Il domine ainsi son adversaire . <u>Lors de la phase de mise en commun :</u> L'élève s'intéresse moins au côté éducatif de l'activité . Il veut juste pratiquer.	L'enseignante lui rappelle que dans la lutte des règles existent et qu'ils ont mis ensemble en place la règle d'or afin de ne pas faire mal à son copain.	Corporellement parlant l'élève dispose d'une souplesse et d'une rapidité ce qui lui permet d'être réactif dans ses mouvements.	

2.1. Compte rendu de mes observations d'un point de vue didactique et professionnel

Même si le principal objet de nos recherches amène un regard sociologique, il parait néanmoins important de noter les différents faits de la séance sous un angle didactique. L'intérêt de faire une lecture didactique réside en deux points. Premièrement parce qu'il s'agit aussi d'un mémoire de recherche à visée professionnelle et que dans un deuxième temps ces observations didactiques nous permettront d'avoir plus de recul et de clarté dans le traitement sociologique des données.

En plus de la présence d'une grille d'observation, j'ai notamment réalisé une observation plus linéaire afin de retenir le maximum d'éléments pour ensuite faire trier mes données et faire le lien avec mes lectures.

Dans un premier temps, il est important de notifier que l'enseignante donne les consignes le matin avant de partir en EPS afin de montrer, grâce au tableau, le déroulement des situations qu'ils verront.

Dans chacune des séances observées, j'ai pu remarquer que le rôle de l'enseignant était très important, à la fois par la qualité des consignes données ou par l'outillage et le guidage des élèves lors des situations de recherche. Suite à une situation, l'enseignante met en place une petite discussion avec les élèves afin de faire émerger les différentes stratégies utilisées lors de la situation. Cela a pour intérêt de faire verbaliser les élèves sur leurs méthodes et sur la façon de résoudre le problème posé.

J'ai remarqué de nombreuses stratégies lors des séances observées, l'enseignant laisse toujours chercher les élèves, elle n'enferme pas les élèves dans une procédure, elle donne des pistes pour faire comprendre aux élèves que cette stratégie peut être plus ou moins rapide . Elle ne veut pas les bloquer sur un exemple corporel précis, le but étant de trouver différentes stratégies ensemble.

Nous voyons donc que par le traitement de l'activité mis en place par l'enseignante cette dernière veut faire en sorte que les élèves entrent dans une activité réflexive et qu'ils ne soient pas dans un rapport de force brut.

Au niveau pratique, la situation de référence (voir annexe) se base sur les codes de la lutte. C'est une situation qui garde les caractéristiques essentielles de la pratique institutionnelles.

Cependant toutes ses autres situations sont construites sous un point de vu ludique que nous analyserons dans une prochaine partie.

D'un point de vue didactique, nous avons pu remarquer que lors de situations de duels les élèves restaient enfermés dans leurs premiers rapports de force et avaient donc du mal à comprendre la réversibilité de rôles.

Nous avons noté qu'à la fin de chaque séance, l'enseignante récapitule avec les élèves ce qu'ils ont appris lors des situations proposées. C'est donc l'élève qui annonce les apprentissages et les stratégies aperçues lors de la séance.

Ce type de séance est préconisé par Monsieur Gérard Vanelstande[8] qui décrit la lutte scolaire comme une lutte qui permet aux enfants de grandir et d'entrer plus facilement dans l'éducation et la formation . On voit donc ici un caractère culturel de la lutte.

Cet avis est rejoint par celui d'A.Chervel historien des disciplines qui montre dans son ouvrage « La culture scolaire », que « l'école s'acquitte de sa tâche d'acculturation en mettant au point les contenus culturels qu'elle se charge d'enseigner ». Le rôle culturel de l'école est ici mis en évidence.

Dans cet optique d'apporter un côté culturel et citoyen à la lutte, l'enseignante nous a expliqué qu'elle avait mis en place la notion de règle d'or permettant aux élèves de pratiquer la lutte en toute sécurité.

Cette règle d'or consiste pour l'élève à faire attention aux corps des autres, au sien et donc de ne pas se blesser , ni blesser l'autre. Il s'agit d'une règle simple mais essentielle dans la pratique de la lutte. Nous verrons plus tard dans ce dossier que cette règle d'or peut être aussi analysée d'un point de vue sociologique car sa mise en place tient compte des caractéristiques sociologiques des élèves.

Cette règle d'or fait donc partie intégrante des séances de lutte notamment lors de la séance sur l'apprentissage des chutes, en effet ici l'important est d'apprendre à chuter sans se faire mal tout en respectant la règle d'or en amortissant la chute.

[8] Enseignant chercheur à la faculté des sports de Lille 2

Nous terminons ici notre partie d'analyse didactique, comme nous l'avons expliqué le but étant de mener une recherche sociologique, nous avons ainsi obtenu de nombreux éléments didactiques qu'il faudra analyser en portant un regard différent.

2.2. Compte rendu d'un point de vue sociologique

Il est intéressant de montrer que nos observations peuvent prendre un sens différent vues sous un angle plus sociologique. On sociologise donc ici notre lecture didactique de la séance.

Nous avons vu que l'enseignante voulait que les enfants créent des stratégies afin de répondre aux problèmes posés. Ce fait didactique peut nous interpeller puisque l'on peut se demander si, de la même façon que le rapport au langage est socialement connoté, le rapport au corps engagé dans l'activité de lutte et la capacité à construire un plan d'actions stratégiques ne l'est-il pas aussi ?

En effet en étudiant les comportements des élèves on remarque que certains élèves n'arrivent pas à verbaliser leurs stratégies où n'en construisent pas du tout. En analysant de plus près cette constatation on s'aperçoit que ce sont ces mêmes élèves qui sont déjà en difficultés lors des apprentissages dans les autres matières.

On ferait donc l'hypothèse que derrière l'activité de lutte il y a toute une mécanique essentielle à la compréhension des codes de la lutte afin de progresser dans cette activité et de décoder la tache demandée.

Cette démarche de réflexion déboucherait sur des fragments de réponse évoqués dans notre partie théorique dont il faudrait se servir afin de comprendre l'enjeu de la mise en place de l'activité lutte à l'école.

Nous voyons donc deux enjeux à l'existence de cette partie dans notre dossier :

<u>D'un côté</u> : il parait intéressant de comprendre et d'analyser les comportements des élèves ainsi que leurs capacités à exploiter et créer ou non des stratégies. On mettra cela en lien avec nos lectures sur le rapport au corps.

Nous savons que le corps est socialement construit et qu'il est le moyen par lequel s'effectuent les apprentissages grâce à une intelligence et une mémoire.
Il est donc question ici d'analyser les pratiques corporelles des élèves.

Pour cela nous allons prendre appui sur les travaux de Christian Pociello qui montre que chaque sport se caractérise par une certaine valeur symbolique et un profil social de ces pratiquants . C'est ainsi qu'il montre que les sports de force comme la lutte et l'haltérophilie sont souvent pratiqués par les classes populaires.
Nous allons donc nous intéresser ici à l'activité lutte définie comme sport de force par C.Pociello .
Dans son ouvrage l'auteur met en opposition les sports comme la lutte et ceux comme l'escalade ou la gymnastique qui demandent plus de connaissances et de reflexes.
Cependant à travers nos observations nous avons remarqué que l'APSA dans sa modalité de pratique demandait aux élèves de réfléchir et de construire des stratégies ce qui l'éloigne d'un caractère de force prédominant.

On peut donc en déduire que socialement l'usage du corps ne sera pas le même. En effet, dans notre cas le corps attendu n'est pas le même que celui qui est attendu dans la lutte traditionnelle . Car comme l'énonce Vaillant en 2009 « la socialisation passe aussi par un rapport au corps spécifique de chaque individu, qui souhaite le mettre en « conformité sociale » . Nous voyons donc ici que la conformité sociale change selon le milieu et la modalité dans lequel l'APSA est pratiquée.

Un autre observable à prendre en compte est l'évolution des pratiques d'élèves .Si on en a déjà parlé sous un point de vue didactique, il peut être intéressant d'analyser cette évolution avec un regard sociologique.
Nous avons ainsi remarqué, qu'entre les différentes séances observées les élèves ont développé des stratégies et ont acquis des techniques corporelles différentes de celles des premières séances. Par exemple, dans le cas de la réversibilité des rôles , les élèves ont ainsi compris qu'un rapport de force peut être inversé et au fil des séances ils ont réussi à changer de statut au cours d'un duel en adaptant différentes techniques en fonction du rôle tenu .
On en vient donc à déduire que les élèves ont effectué un travail de mémorisation corporelle. Cette idée est à mettre en lien avec les travaux de Benoit Huet et de Nathalie Gal-Petitfaux qui montrent le rapprochement entre l'incorporation et un travail de mémoire qui tient compte du

lieu, du temps de pratique et de la temporalité du contexte de mémorisation. .Au fur et à mesure des séances , les élèves ont développé un « sens pratique » caractérisé par des savoir-faire qu'ils ont ainsi incorporé au travers des différentes situations vécues.

Nous voyons donc dans cette partie un lien avec notre cadre théorique puisqu'en analysant les pratiques corporelles des élèves nous pouvons retrouver une idée principale évoquée dans notre cadre théorique. On voit donc ici que le corps est socialement construit et qu'il est le moyen par lequel s'effectuent les apprentissages grâce à une intelligence et une mémoire. Le corps est donc un produit de socialisation.

Cette socialisation étant vécue de plusieurs manières par les élèves, nous observons des comportements totalement différents entre certains élèves. Pour expliquer notre réflexion, nous allons prendre appui sur le côté « éducatif » de la lutte décrit par G.Vanestlande , cette idée est justement remis en cause dans le comportement de l'élève 5 qui cherche tout de suite le côté pratique de la lutte , il se base directement sur une lutte de force de duel . Ce comportement est donc contradictoire avec celui de l'élève 1 qui construit sa pratique autour d'une réflexion sur ses stratégies.

Nous pouvons aussi analyser le comportement de l'élève 4 en le mettant en lien avec les idées de Catherine Louveau[9] dans son ouvrage « *Sports, Ecole, Société : La différence des sexes* ». Elle y décrit l'existence d'une socialisation primaire qui serait sexuée, elle classe ainsi les APSA en fonction de la connotation masculine ou féminine de ces dernières. C'est ainsi que pour elle le sport de compétition est associé aux images de force, de puissance, de rudesse, d'agressivité, de réussite qui ont une connotation plus masculine. Cette idée pourrait expliquer le comportement de l'élève qui ne se retrouve pas dans cette APSA, c'est pour cette raison que l'enseignante modifie la modalité de pratique dans ses situations .

D'un autre coté : il nous parait essentiel de traiter sociologiquement la volonté de l'enseignante de travailler le vivre ensemble à travers la lutte d'une façon ludique. Cette volonté sera d'autant plus intéressante à analyser qu'elle sera mise en lien avec l'entretien réalisé suite aux séances observées.

[9] Directrice de « Sciences Sociales et Sport », revue de la Société de Sociologie du Sport de Langue Française (3SLF) et de la Société Française d'Histoire du Sport (SFHS)

Nous savons que beaucoup de didacticiens préconisent la forme jouée à la forme institutionnelle. C'est le cas de Gérard Vanestlande pour qui « La lutte est un jeu et doit rester un jeu ». Cette modalité de pratique permet aux élèves de rentrer plus facilement dans l'activité. Nous avons aussi remarqué que cette forme jouée est complétée par une démarche inductive qui permet l'émergence des solutions des élèves.

Nous sommes dans une séance d'EPS mais on verbalise, on trouve des solutions, on cherche tout en gardant une part d'activité des élèves.

On peut ainsi supposer que ce type de démarche n'est pas mis en place par hasard, l'enseignante choisit cette méthode car elle sait qu'elle est adaptée à ce type de classe.

Il sera donc intéressant de vérifier nos hypothèses en confrontant nos observations avec nos lectures et les réponses données par l'enseignante lors de l'entretien.

2.3. Mise en relation des observations, de l'entretien et des lectures

L'intérêt est ici de constituer un lien sociologique entres nos observations et notre entretien en les mettant en relation avec les lectures tirées de notre cadre théorique.

Comme nous l'avons expliqué les enseignants sont aussi le produit d'une histoire et d'une trajectoire sportive sociale et scolaire, il est donc essentiel de relier toutes nos données avec la pensée de l'enseignant car il reste celui qui met en place les séances. C'est lui qui adapte les contenus d'enseignements en fonction des caractéristiques sociales de sa classe.

Il est donc important, avant d'analyser les réponses obtenues lors de mon entretien avec l'enseignante , de montrer l'intérêt d'une telle démarche dans le cadre de notre recherche .

Le choix de ce dispositif est important car pour des auteurs comme Gilles Combaz et Olivier Hoibian il faut s'intéresser à la manière dont la légitimité de la culture scolaire est élaborée.
Dans un premier temps nous savons que cette culture scolaire est référencée dans les textes officiels qui fournissent les programmes d'enseignement, les documents d'accompagnement qui permettent de cerner de manière précise les objectifs poursuivis.
Cependant dans notre cadre théorique nous avons remarqué que l'élaboration de cette culture émane aussi de différents acteurs qui n'ont pas les mêmes intérêts et conceptions. On insiste ici sur la diversité des enseignants qui mettent en pratique les APSA . Ce qui va provoquer

des disparités dans le traitement de ces dernières. C'est pour cela qu'une même activité physique peut donner lieu à des modalités de pratique assez diversifiées. C'est ce que l'on appelle l'effet maître. Sur le même principe que la recherche de Vulliamy en Grande Bretagne il est intéressant questionner l'enseignant sur sa « relation » avec la culture sportive traditionnelle et ainsi comprendre s'il existe chez lui une hiérarchisation des pratiques.
Car au-delà du curriculum prescrit il existe le choix de l'enseignant qui peut adapter son enseignement aux réalités locales mais aussi en fonction de ses propres conceptions culturelles (habitus sportif) . Il a fallu ainsi comprendre d'où venait l'enseignant (sa socialisation corporelle , ses types de pratiques) .

Nous voyons ici l'importance de l'effet maître, cette notion est définie par Pascal Bressoux dans son ouvrage « Le maître aussi fait son effet ». Il définit l'effet maître comme l'ensemble des effets que peut avoir l'enseignant sur ses élèves.

Nous allons donc analyser les réponses obtenues lors de l'entretien (disponible dans les annexes) .

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à l'APSA pratiquée et à son intérêt. L'enseignante nous a ainsi évoqué le souci de travailler le vivre ensemble à travers ses modalités de pratiques. Nous pouvons donc nous questionner sur la raison d'enseigner le domaine du « vivre ensemble » en classe .
Est-ce une raison didactique due à son inscription au B.O et au socle commun ou une raison plus sociologique prenant appui sur les caractéristiques des élèves. Après discussion avec l'enseignant, nous pouvons évoquer le fait que l'intérêt de travailler le vivre ensemble réside dans une réflexion plus sociologique que didactique. En effet, l'enseignante a tenu compte des caractéristiques sociologiques de ses élèves afin de mettre en place des activités faisant intervenir le vivre ensemble. Ici nous prendrons comme appui les travaux de Marie Paule Poggi[10] qui montrent que pour travailler le vivre ensemble à l'école, il faut s'accorder avec les élèves d'un « minimum acceptable pour tous », cela reflète l'idée d'un consensus entre les élèves et l'enseignant . Dans notre cas, la mise en place de la règle d'or est une bonne application de ces travaux puisque c'est la collaboration entre l'enseignante et les élèves qui est à l'origine de ce système .

[10] Dans l'ouvrage « *APPROCHE SOCIO-DIDACTIQUE DES CONTENUS. ENSEIGNES EN MILIEU DIFFICILE EN EPS »*

En analysant les réponses obtenues lors de l'entretien, nous pouvons évoquer le fait qu'en début d'année scolaire la majorité des élèves n'était pas prés-disposée à vivre ensemble. En effet ils ne s'écoutaient pas parler lors des phases de mises en commun et l'enseignante devait donc gérer une classe composée de fortes personnalités. Sociologiquement on y voit un lien direct avec les travaux de Bernard Lahire qui montraient que selon la configuration familiale, l'enfant va être socialisé sur un mode plus ou moins ajusté aux attentes scolaires. Dans notre cas, nous pouvons remarquer que les attentes scolaires en termes d'attention et de coopération n'étaient pas acquises.

Maintenant que nous avons montré l'intérêt de mettre en place des activités intégrant le vivre ensemble, il nous parait alors important d'évoquer la mise en place de la lutte dans les APSA choisies par l'enseignante.

Le but ici n'est pas de fournir une réponse didactique qui montrerait que la lutte est inscrite parmi les groupements d'APSA fournis dans le Bulletin officiel, mais de dégager l'intérêt d'un lien sociologique entre le travail du vivre ensemble dans la classe, la mise en place de l'activité lutte et les caractéristiques des élèves.

Il est certain pour l'enseignante que la mise en place de l'activité lutte dans son cycle d'EPS avait un fort intérêt au vue des différents profils d'élèves présents dans sa classe. La lutte étant avant tout une activité de coopération et de confrontation, les élèves apprennent ainsi à sentir et connaitre leurs corps tout en ayant le respect de soi et d'autrui.

Pour l'enseignante, il est question de travailler l'acceptation du corps d'autrui et les différences entres les élèves. Nous touchons ici un point essentiel de la socialisation, puisque comme l'annonce Vaillant en 2009 « la socialisation passe aussi par un rapport au corps spécifique de chaque individu, qui souhaite le mettre en « conformité sociale ».Nous voyons donc que la mise en place de l'activité lutte sert à la socialisation corporelle des élèves.
L'intérêt de la lutte n'est donc pas uniquement didactique , il peut aussi s'analyser avec un regard sociologique .
Il semble important maintenant de s'interroger sur la contribution de l'activité lutte au vivre ensemble souhaité par l'enseignante. Dans un premier temps, on peut se rendre compte des présupposés qui encadrent cette activité, selon Konrad Lorenz « la fonction essentielle du sport est la décharge cathartique des pulsions agressives». Cette citation nous évoque que l'EPS et ici la lutte peuvent avoir un effet de canalisation des énergies fortes . (L'agression, une histoire naturelle du mal. Paris, Flammarion, 1969) . Ces idées montrent donc qu'il s'agit d'une activité qui, traitée pédagogiquement permettra de canaliser l'agressivité des élèves et

ainsi rentrer dans une forme de code en intégrant des règles . Cela se rapproche donc beaucoup d'une certaine forme de socialisation.

De plus ,il ne faut pas oublier qu'en offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales , notamment dans le rapport à la règle , l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté . Dans notre cas, ces occasions sont d'une très grande importance pour l'enseignante. En témoigne l'évolution des élèves au cours du cycle, si l'on se base sur le caractère socialisant de l'activité, nous pouvons nous apercevoir que les élèves sont devenus de plus en plus responsables. Ils ont ainsi avancé dans la conception du respect envers autrui et dans la mise en place de stratégies de plus en plus efficaces et variées.

Cette évolution des élèves est une preuve du fonctionnement stratégique de l'enseignante. En tenant compte avant tout des caractéristiques des élèves afin de construire ses cycles elle a pu ainsi les aider à évoluer dans leurs socialisations corporelles.

De ce point de vue, il est important de préciser que l'enseignante a choisi la mise en place de situations ludiques : Premièrement, elles permettent aux élèves de 6-7 ans de rentrer plus facilement dans l'activité car ils sont encore jeunes ;deuxièmement, il faut rappeler que cette modalité de pratique est différente de la pratique institutionnelle , l'élève ne reste pas ainsi bloqué dans un code et dans la logique interne de l'activité lutte .

Nous pouvons facilement faire le lien entre ce type de pratique et les écrits de E . Bautier qui montrent que l'école met en difficulté certains élèves qui n'arrivent pas à construire du sens et qui ont un rapport aux savoirs très utilitariste.

Nous voyons ici que l'enseignante met tout en œuvre pour que les élèves construisent du sens à cette pratique de lutte , que cela soit tant au niveau corporel qu'au niveau citoyenneté avec le respect d'autrui dans la mise en place de la règle d'or .

Cette modalité de pratique est énoncée dans les travaux de Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia qui évoquent que lorsque l'école se réapproprie des pratiques sportives elle doit les décontextualiser en rompant partiellement ou totalement avec leurs usages quotidiens et la logique sociale qui les constitue.

Il est donc possible de faire l'hypothèse d'un lien entre le fait que l'enseignante a tenu compte des caractéristiques sociologiques des élèves pour proposer une modalité de pratique adaptée

à leurs profils et le fait que ces mêmes élèves ont considérablement évolué dans leurs représentations à la fois sur le plan corporel et sur le plan social .

Malgré toutes ces constatations, il semble important de ne pas oublier un élément facteur de la volonté de l'enseignante, il s'agit de son parcours sportif. On traitera donc ici de l'importance et de l'effet de son « habitus sportif », comme nous l'avons énoncé cet habitus conditionne et guide l'enseignant dans sa façon de construire sa séance. Dans notre cas, l'enseignante détient une culture universitaire de formation STAPS et a pratiqué durant de nombreuses années des sports collectifs et individuels. Lors de notre entretien, l'enseignante nous a ainsi indiqué que son expérience sportive et universitaire lui avait permis d'analyser avec plus de recul ses situations, que cela soit au point de vue didactique qu'au niveau sociologique , la culture STAPS laissant une grande place à la sociologie du sport . C'est notamment ces expériences qui l'ont conduite à donner une place importante à la culture première de l'élève dans ses modalités de pratique . Ce choix didactique nous permet de faire un lien sociologique avec notre cadre théorique, puisque l'on sait que l'enseignant peut être un passeur entre les univers culturels des élèves et la culture normée de l'école. C'est dans ce cas une solution qui pourrait produire une réduction des inégalités. Cela fait référence aux travaux de Fréderic Tupin qui met en avant la place accordée(ou non) à la culture première des élèves, car pour lui, les comportements des élèves sont toujours réappropriés en fonction des expériences antérieures et réajustés aux lieux et temporalités de la pratique.

Cela permet à l'élève de puiser dans ses expériences passées afin de résoudre le problème présent ce qui lui permettra de moins se sentir en situation d'échec car il pourra puiser dans son répertoire d'actions. Le passé sportif de l'enseignante lui a notamment permis de maîtriser les contenus disciplinaires qui lui ont donné la possibilité de gérer avec plus de facilité son groupe. Elle peut ainsi plus précisément observer les élèves et, en connaissant et maîtrisant la procédure experte, l'enseignante peut amener d'une meilleure manière l'élève vers cette procédure.

Cependant, lors de l'entretien, l'enseignante nous a énoncé que pour elle, le fait d'être expert dans une discipline peut être aussi dangereux qu'être débutant. En effet pour elle ,il peut exister des cas de figures où l'enseignant par son parcours sans-fautes et expert peut ne pas comprendre les élèves en difficulté.

Nous allons donc, plutôt annoncer le fait que le passé sportif de l'enseignante l'aide ici à avoir une plus grande capacité d'analyse réflexive.

Nous voyons par ces multiples idées et observations que toutes les pratiques pédagogiques de l'enseignante peuvent être analysées sous un point de vue sociologique. Cette analyse permet de comprendre l'implication de l'enseignant dans le développement ou non des inégalités sociales en EPS ,car nous pouvons supposer que les pratiques de l'enseignante ont permis aux élèves de se sentir à l'aise dans la découverte de l'activité lutte que cela soit tant au niveau culturel qu'au niveau corporel comme expliqué dans nos différentes parties.

Cela montre bien que les caractéristiques intrinsèques des activités physiques peuvent donc faire l'objet d'aménagements en fonction de la spécificité de l'environnement scolaire et selon les modalités de pratiques de l'enseignant.

Conclusion

Il est important de mentionner que ce mémoire n'est pas une fin en soi , il s'agit d'une réflexion sur un thème , un objet d'étude mais il est bien évident que pour avoir des réponses plus précises et une analyse encore plus détaillée il faudrait continuer ce travail de recherche pendant plusieurs mois voire plusieurs années afin d'étoffer notre base de données . Ce mémoire est donc le témoin de deux années de recherches, de questionnements sur un sujet qui au début, était entouré de prés supposés. Nous avons donc grâce à nos lectures tenté de déconstruire ces stéréotypes afin de comprendre réellement ce qui jouait lors du processus de socialisation dans le milieu scolaire et plus particulièrement en EPS. Nous avons ainsi trouvé un terrain d'accueil afin de réaliser des observations pour construire un dispositif de recueil de données, ce dernier permettant de confronter des idées théoriques avec la réalité du terrain .Le but étant de construire un fil rouge entre nos lectures, nos observations et notre analyse. Lors de ce mémoire nous avons ainsi pu comprendre plus précisément les différentes théories qui entouraient le concept de socialisation corporelle, ces théories nous ont permis d'analyser la mise en place d'une activité par un enseignant ce qui nous permet aujourd'hui de construire un lien entre la pratique de l'enseignant et les inégalités d'apprentissages en EPS. Car si il y a bien une idée qui ressort de notre recueil de données, c'est l'influence qu'a l'enseignant sur la réussite corporelle de ses élèves , nous avons trouvé ainsi l'existence d'un véritable «effet maître » qui dans notre cas a permis aux élèves d'appréhender au mieux l'entrée dans une activité de lutte par une modalité de pratique adaptées à leurs caractéristiques et leurs profils sociologiques .

D'autres part, même si ce mémoire avait un objet d'étude sociologique, il est intéressant de mentionner que nous avons tenté de réfléchir à la contribution de cette recherche dans notre réflexion professionnelle. Nous restons persuadé que cette formation de recherche nous a aidé à construire notre identité professionnelle. Nous pouvons par exemple prendre comme appui la compétence 3 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui montre que l'enseignant doit « connaître les processus et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche ». L'utilité de ce mémoire et de cette formation par la recherche est explicitée par la compétence 10 qui énonce le devoir de l'enseignant de « Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et

pédagogiques afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ».

Pour conclure il semble essentiel d'évoquer que le travail effectué durant ce mémoire nous a apporté des connaissances théoriques solides sur l'objet de nos recherches .Ces dernières nous permettrons ainsi d'avoir un regard plus précis sur la mise en œuvre de nos situations lors de l'exercice de notre futur métier.

Bibliographie :

Textes officiels :

- Bulletin Officiel 2008 de l'Education Nationale
- Socle commun de connaissances et de compétences de 2005

Ouvrages :

- Philippe Mérieu : *Apprendre avec les autres, oui, mais comment ?* Collection Pédagogies : ESF Editeur,1999
- Pierre Bourdieu : *La distinction* Collection le sens commun, Les Editions de Minuit, 1979, 672 p.
- Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron : *Les héritiers* Collection Le sens commun , 1964,192 p.
- Sylvia Faure : *Apprendre par corps*, Collection Paris, La dispute, 2000
- Luc BOLTANSKI : *Les usages sociaux du corps*, Collection Les Annales, 1971
- Gilles Combaz : *Sociologie de l'éducation physique* Collection les Pratiques corporelles , Edition Presses Universitaires de France ,1992
- Christian Pociello : *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques.* Paris, Vigot, 1981, 377 p .
- Loic Wacquant : *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur,* Editions Agone,2002
- Gérard Vanelstlande : *Enseigner la lutte en milieu scolaire (Collèges,Lycées)* ,Edition Les Cahiers ACTIO 2004
- André Chervel : *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998

Articles de revue et de presse

- Benoit Huet et Nathalie Gal-Petitfaux : *L'expérience corporelle,* Editions EP&S, 2011
- Bernard Lahire : *Du rôle des configurations familiales dans la "réussite" ou l'échec" scolaire en lecture*, Le français aujourd'hui, n° 111, 1995, p. 36-43
- Marcel Mauss : *Les techniques du corps*, Journal de psychologie, n° 32, 1936
- Sylvia Faure : *Les cadre sociaux de l'incorporation* , Le Passant Ordinaire, n° 42, septembre-octobre 2002

- Gilles Combaz et Olivier Hoibian : *La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France,* Education et sociétés, 2009

- Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia : *Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique*, Revue française de Pédagogie, n° 144 ,2003
- Daniel Thin : *Quartiers populaires. L'école et les familles* Lyon, Revue Française de pédagogie ,P.U.L., 1998.
- Fréderic Tupin : *Pratiques enseignantes et attitudes à l'égard des élèves en difficulté en milieu plurilingue insécure*, Editions ERES, 2005

- Catherine Louveau : *SPORTS, ÉCOLE, SOCIÉTÉ : LA DIFFÉRENCE DES SEXES*, Espaces et temps du sport ,1997

- Marie Paule Poggi et Fabienne Brière-Guenoun : *Approche sociodidactique des contenus enseignés en milieu difficile en EPS ,* Communication à la Haute école pédagogique Vaud , 2010

Annexes

Annexe 1 :

Grille d'observation :

Prénom de l'élève	**Nature de la pratique (quelle APSA)**	**Modalité de la pratique (pratique institutionnelle ou éloignée)**	**Comportements / réactions de élève lors des différentes étapes de la séance**	**Interaction entre l'élève et l'enseignant**	**Manifestations lié à la socialisation primaire de l'élève (rejet , acceptation de l'exemple corporel , recodification de l'APSA)**	**Relations avec les autres élèves**
Elève 1	APSA jeux de lutte se déroulant dans un dojo . Confrontation et coopération	Pratique institutionnel pour la situation de référence. Pratique ludique pour les autres situations .	Lors la phase de transmission des consignes : Ecoute des consignes et reformulation. Lors de la phase de pratique : l'élève se met directement dans la tâche, essaye des techniques, des stratégies afin de résoudre le problème . Lors de la phase de mise en commun : l'élève participe en évoquant ses stratégies .	L'élève reformule les consignes données par l'enseignant. Il n'hésite pas à demander des conseils à l'enseignant lorsqu'il ne comprends pas .	L'élève tente de trouver des stratégies afin de résoudre ou contourner le problème.	L'élève lorsqu'il ne pratique pas aide ses camarades à trouver des solutions . Il est heureux d'arbitrer ses coéquipiers .
Élève 2	APSA jeux de lutte se déroulant dans un dojo . Confrontation et coopération	Pratique institutionnel pour la situation de référence. Pratique ludique pour les autres situations .	Lors la phase de transmission des consignes : L'élève est concerné par les paroles de l'enseignante . Lors de la phase de pratique : l'élève attends un peu avant	L'élève écoute attentivement l'enseignante sans poser de questions.	L'élève reste enfermé dans sa stratégies même si il a vu qu'elle ne fonctionnait pas .	

			de rentrer dans la tache . Mais comprends rapidement le but de la situation . <u>Lors de la phase de mise en commun :</u> l'élève participe en évoquant ses stratégies .			
Élève 3	Idem que l'élève 1	Idem que l'élève 1	<u>Lors de la phase pratique :</u> L'élève n'essaye pas de trouver une stratégie pour se défaire de l'adversaire . <u>Lors de la phase de mise en commun :</u> l'élève ne participe pas à la discussion et n'explicite pas de stratégie.	Se sent en difficulté lors des phases d'analyse et de verbalisation de la pratique	L'élève ne perçoit pas l'utilisation d'une stratégie afin de battre l'adversaire . Il est alors incapable de se défendre.	
Elève 4 Fille	Idem que l'élève 1	Idem que l'élève 1	<u>Lors de la phase pratique :</u>L'élève qui est une fille est peu en réussite face à la tache . Elle n'a pas confiance en elle et se retrouve en pleurs à la fin du duel .	L'enseignante réconforte l'élève en lui affirmant qu'elle est ici pour apprendre et progresser . Elle rajoute que la prochaine fois elle essayera de mieux faire.	L'élève ne prend pas d'initiative sur le plan corporel , elle se met ainsi directement en position de défense plutôt que d'attaque .	

Elève 5	Idem que l'élève 1	Idem que l'élève 1	<u>Lors de la phase pratique :</u> L'élève rentre directement dans l'activité , il prend tout de suite une position d'attaquant . Il domine ainsi son adversaire . <u>Lors de la phase de mise en commun :</u> L'élève s'intéresse moins au côté éducatif de l'activité . Il veut juste pratiquer.	L'enseignante lui rappelle que dans la lutte des règles existent et qu'ils ont mis ensemble en place la règle d'or afin de ne pas faire mal à son copain.	Corporellement parlant l'élève dispose d'une souplesse et d'une rapidité ce qui lui permet d'être réactif dans ses mouvements.	

Annexe 2 :

Type de questions prévues avant l'entretien :

Type de questions à poser lors de l'entretien :
Pourquoi avez-vous choisi cette APSA ? (lien avec les textes officiels , choix personnel ….)
Pourquoi avoir choisi ce type de modalité de pratique ? (orientation de la pratique institutionnel ou adaptée) . Il y a-t-il une incidence dans l'observation et l'évaluation de vos élèves ?
Avez-vous laissé une place à la culture première de l'enfant ?
Quel est votre passé sportif ? (type de pratiques , niveau de pratique , durée)
Tenez-vous compte des caractéristiques des élèves dans vos séances ? (adaptation au public, élèves en difficulté , élèves de milieu favorisé ou défavorisé, élèves sportifs ou non sportifs)
Que faites-vous lorsqu'un élève ne réalise pas le comportement attendu ? (différents type d'aides)
Avez-vous des préférences lors du choix des APSA ? (hiérarchisation des activités)
Tenez-vous compte des souhaits de pratique des élèves ?
Si non, quelles réactions ont les élèves vis-à-vis des pratiques vécues ?
Comment classez-vous les différentes sensations éprouvées par les élèves lors de l'activité ?
Comment vérifiez-vous que tous les élèves se souviennent des mouvements corporels demandés (car incorporation = mémorisation)
Ou se situe les séances observées dans l'unité d'apprentissage ? les mouvements corporels demandés ont- ils étaient déjà vus en cours ?

Annexe 3 :

Compte rendu des réponses aux questions posées lors de l'entretien :

Quel est l'intérêt de l'activité lutte dans votre classe ?

Les jeux d'oppositions sont inscrits au planning des rencontres sportives mais j'y trouve forcément un intérêt pour mes élèves. Par exemple la coopération, l'acceptation du corps de celui d'autrui et des différences, le respect de soi et d'autrui avec la mise en place de la règle d'or . J'insiste aussi sur le respect des règles, et l'appropriation des différents rôles.

Quel est votre passé sportif ?
25 ans d'équitation, 10 ans de compétition en concours complet (niveau galop 7).
20 ans de danse modern jazz
4 ans de basket en club
6 ans de natation
Etude universitaire à l'UFR STAPS

Quelles évolutions avez-vous aperçues au cours des séances ?

Les élèves ont évolué dans la notion du respect de l'autre.
Ils emploient des stratégies de plus en plus efficaces et variées, notamment grâce aux différents retours et à la verbalisation.
Ils deviennent ainsi de plus en plus responsables (préparation matérielle et forte implication dans la tâche...) .

Annexe 4 :

Fiche de préparation de la situation de référence observée :

Phase : Phase de référence

Objectifs :Déséquilibrer l'adversaire et le sortir du territoire

Situation : Maître chez soi

But
Gagner ses combats

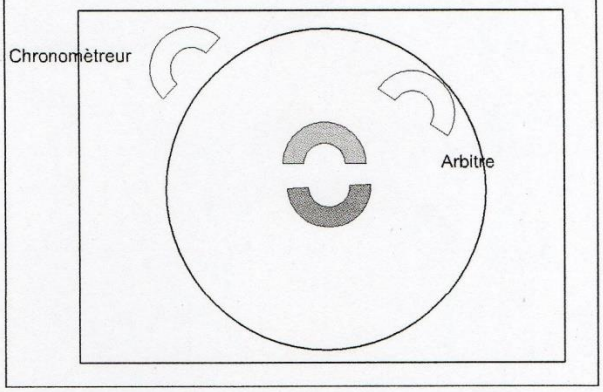
Consigne
« Au signal de l'arbitre vous devez essayer de faire sortir votre adversaire du cercle. Départ face à face à genoux en se tenant. Respecter les règles d'or. Le combat dure 20"»

Critère de réussite
L'élève, qui gagne, est celui qui sort deux fois sur trois combats son adversaire de la zone.

Variable
Varier la taille de l'espace de jeu.
Varier les positions de départ (accroupi, à genoux…).
A l'inverse, amener son adversaire dans le grand cercle.

Dispositif

- Elèves réunis en 2 binômes :même taille, même poids pour chaque binôme
- Espace délimité sur les tapis par un grand cercle avec des coupelles
- Deux lutteurs,
- un arbitre : donne le signal, désigne le vainqueur, fais respecter les règles
- un chronométreur : mesure le temps, signale fin du combat,
- Matériel : 2 tapis (3 m sur 3) ; 1 grand cercle dessiné sur la zone de combat ; 1 sablier de 20"



Ce qu'il y a à observer
Aceptation du contact – Type d'actions utilisées :tirer, pousser
Respect de la règle d'or – Type de saisies utilisées

Résumé :

Le mémoire présenté ici nous propose de réfléchir sur la construction des inégalités de réussites en EPS. Dans un premier temps, il nous amène à déconstruire nos stéréotypes sur le type d'élèves en réussite en cours d'EPS.

Grâce aux différents apports théoriques, nous découvrons qu'au même titre que les autres matières, l'EPS conditionne et met en échec un certain type d'élèves qui n'aurait pas le même rapport au corps que les autres.

Le rapport au corps étant le fruit d'une socialisation primaire et secondaire, nous apportons ici l'hypothèse d'un rôle de la socialisation corporelle dans les inégalités de réussites en EPS.

Après avoir étudié les idées de sociologues de l'école comme Pierre Bourdieu et de l'EPS comme Gilles Combaz , nous comprenons que l'école , par les caractéristiques et contenus qu'elle met en valeur, favorise les élèves ayant des prés requis à la réussite scolaire .

Par pré requis on entend, que les enfants ont été socialisés dans un cadre proche de celui dispensé à l'école. Nous voyons donc que l'environnement dans lequel l'élève grandit conditionne l'usage qu'il fait de son corps.

Cela témoigne d'un rapport de force entre l'élève et les logiques d'apprentissages scolaires pouvant causer des inégalités.

Ce mémoire nous permet aussi de lier la théorie à la pratique puisque, dans le cadre de la recherche, un dispositif de recueil de données est construit. Ce dernier contenant des grilles d'observations et les réponses d'un entretien permet d'analyser de manière plus approfondie ce qui se passe d'un point de vue sociologique lors des manifestations corporelles des élèves en cours d'EPS. Ces données seront notamment liées avec l'analyse du comportement du maître afin de comprendre son influence dans la mise en place des inégalités.