

Université Abderrahman MIRA - Bejaia

Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département: STAPS

Memoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master en filière de Sciences et
Techniques des Activités Physiques et Sportives

spécialité

Activités Physiques et Sportives Scolaires

Thème

**Analyse didactique des contenus
d'apprentissage en EPS,
Approche sociologique des inégalités sociales
d'accès à la pratique sportive féminine**

Réalisé par:

- MAKHELOUFI Hakim
- MOUZAIA Rida

Encadré par:

Dr. ZAABAR Salim

Année Universitaire 2015/2016

Remerciements

Tout d'abord, Nous remercions Dieu de tout puissant de nous avoir donné la volonté et le courage pour réaliser ce modeste travail.

Nous remercions nos chers parents pour leurs soutiens moral et matériel.

Nous tenons vivement à remercier aussi notre chef du département.

Un grand merci à nos enseignants du département STAPS

Nous remercions aussi notre promoteur Mr. ZAABAR Salim d'avoir fait l'honneur d'assurer l'encadrement de notre travail. Il nous a apporté conseils et critique tout au long de cette période.

Par le biais de ce mémoire, nous exprimons notre profonde gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin nous ont aidés et accompagnés dans notre travail.

Dédicaces

Je dédie mon travail

Aux êtres les plus chères du monde Mon père et ma mère,

pour leurs soutien et leurs sacrifices,

A mon frère Hassan et mes sœurs,

A tout ceux que je connais et me connaissent et ceux que

j'aime Et qui m'aiment

MAKHOULFI Hakim

Dédicaces

Je dédie ce travail

A mes très chères parents qui se sont sacrifiés pour moi tout au long de mes études, qui m'ont soutenus et m'ont donné la foi pendant tout mon parcours.

A mon père que j'ai aimé qu'il soit toujours à mes côtés

A ma douce et chère mère

A mes frères : Salim et sa femme Kahina et Fatah, Salah, khaled, walid.

A ma sœur : Mariem

Toute la famille.

A mes oncles, leurs femmes et leurs enfants.

A mes cousins : Samir, Mouh, Abid, Aissa, Hamza, Nourdin, Nabil, Karim et Massi.

A mes amis de la cité : Fahim, Nourdin, hakim, Lamin, Nadjib, Sedik et Mouhamed, Billal.

A mes amis : Halim, Bouzid, Hicham, Hamza, Djafer, Sofain, Hakim et Badies.

A tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail de près ou de loin.

MOUZAIJA Rida

Liste des tableaux

Tableau	Titre	Page
Tableau n° 01	Q1-Préférez-vous des activités où l'affrontement direct est absent, ou bien les activités d'opposition où l'affrontement est très présent ?	46
Tableau n°02	Q2- Si vous voulez réaliser un exercice ou un geste qui nécessite la présence d'un autre élève, préférez-vous qu'il soit un garçon ou une fille ?.....	47
Tableau n° 03	Q3-Les exercices d'échauffement qui nécessitent le regroupement des deux sexes, vous dérange-t-il ?.....	48
Tableau n° 04	Q4-Le fait que les séances d'EPS soient mixtes, à savoir que les filles et les garçons sont mélangés, est-ce que c'est quelque chose de gênant ?.....	49
Tableau n° 05	Q5-Dans les exercices des sports collectifs en mixité avec l'élève, qui peuvent provoquer le toucher des parties intimes, est-ce que pour vous c'est quelque chose de gênant?	50
Tableau n° 06	Q6-Est-ce que les habilles recommandés aux filles en éducation physique et sportives, vous empêchent à participer aux cours d'EPS ?	51
Tableau n° 07	Q7-En raison de la façon de s'habiller dans les séances d'éducation physiques et sportives, vous préférez de ne pas assister aux cours d'EPS ?	52
Tableau n° 08	Q8-Selon vous les activités physiques et sportives proposées en EPS, réservées aux filles ou aux garçons ou bien pour les deux ?	53
Tableau n° 09	Q9-Plusieurs activités physiques nécessitent le contact, est-ce que c'est pour cela que vous présentez des excuses pour ne pas participer aux activités physique et sportives ?.....	54
Tableau n°10	Q10-L'ajustement d'un geste de la part d'un enseignant qui maniait votre corps, est-ce que cela vous dérange ?.....	55

Liste des Figures

Figure	Titre	Page
Figure n° 01	Q1-Préférez-vous des activités où l'affrontement direct est absent, ou bien les activités d'opposition où l'affrontement est très présent ?	46
Figure n°02	Q2- Si vous voulez réaliser un exercice ou un geste qui nécessite la présence d'un autre élève, préférez-vous qu'il soit un garçon ou une fille ?.....	47
Figure n° 03	Q3-Les exercices d'échauffement qui nécessitent le regroupement des deux sexes, vous dérange-t-il ?.....	48
Figure n° 04	Q4-Le fait que les séances d'EPS soient mixtes, à savoir que les filles et les garçons sont mélangés, est-ce que c'est quelque chose de gênant ?.....	49
Figure n° 05	Q5-Dans les exercices des sports collectifs en mixité avec l'élève, qui peuvent provoquer le toucher des parties intimes, est-ce que pour vous c'est quelque chose de gênant?	50
Figure n° 06	Q6-Est-ce que les habilles recommandés aux filles en éducation physique et sportives, vous empêchent à participer aux cours d'EPS ?.....	51
Figure n° 07	Q7-En raison de la façon de s'habiller dans les séances d'éducation physiques et sportives, vous préférez de ne pas assister aux cours d'EPS ?	52
Figure n° 08	Q8-Selon vous les activités physiques et sportives proposées en EPS, réservées aux filles ou aux garçons ou bien pour les deux ?	53
Figure n° 09	Q9-Plusieurs activités physiques nécessitent le contact, est-ce que c'est pour cela que vous présentez des excuses pour ne pas participer aux activités physique et sportives ?.....	54
Figure n°10	Q10-L'ajustement d'un geste de la part d'un enseignant qui maniait votre corps, est-ce que cela vous dérange ?.....	55

SOMMAIRE

Titres	page
Introduction.....	02
Problématique.....	03
Hypothèses.....	03

Partie Théorique

Chapitre I : Analyse didactique des contenus d'apprentissages en EPS

1-Didactique

1.1- Définition didactique	06
1.2- La didactique en EPS.....	06

2- Les contenus d'apprentissage en EPS.....07

2.1- Les contenus d'enseignement de l'EPS en Algérie.....	07
2.2-Le contenu d'apprentissage et le milieu social.....	09

3-Didactique et contenus d'apprentissage.....11

4-L'éducation physique et sportive11

4.1- Définitions de l'EPS.....	12
4.2- Les objectifs et les finalités de l'EPS en Algérie.....	12
4.3- L'histoire de l'EPS et son influence sur les rapports sociaux.....	13

5- La leçon d'EPS14

5.1- Définition.....	15
5.2- Le plan de la leçon.....	15
5.2.1-La mise en train.....	15
5.2.2-La partie principale.....	1
5.2.3- Le retour au calme, le bilan.....	19

5.3-L'enseignant au cours de la leçon.....	21
6-Sports collectifs	22
7- EPS, une discipline à connotation masculine	23
Chapitre II : Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS	
1-Les inégalités sociales en EPS	25
1.1-La définition des inégalités sociale.....	25
1.2-Les inégalités sociales à l'école	25
1.3-L'égalité des sexes dans l'école	26
1.4-Différenciation sexuée et différenciation sociale	27
2- Education physique et les inégalités des sexes	28
2.1-la définition	28
2.2-inégalités des sexes en EPS	28
2.3-La construction de l'identité sexuée	30
2.4-Image du corps et incorporation des rôles sexués.....	31
2.5-Inégalités et discrimination, obstacles à l'encontre des femmes dans	
Le sport	32
3-Les pratiques sportives des femmes.....	33
3.1-Historiquement.....	33
3.2- Controverses féministes.....	34
3.3-Sport féminin et société.....	34
3.4-Sport féminin et culture.....	35
3.5-Distributions sexuelles et participation des femmes.....	36

3.7-L'éducation physique chez les filles dans les écoles..... 37

4- La tenue vestimentaire et la mixité dans la pratique du sport en Islam

4.1-La tenue vestimentaire38

4.2-La mixité39

Partie Pratique

I. cadre méthodologique.....43

1. présentation de l'étude43

2. tache de la recherche.....43

3. moyens et méthodes de la recherche43

3.1 méthodes de l'analyse bibliographique et documentaire.....43

3.2 Enquête par le questionnaire..... 43

3.2.1 Structure de questionnaire 44

4. déroulement de l'enquête..... 44

5. échantillon de la recherche44

6. la méthode statistique44

II. Analyse et interprétation des données

III. Discussion sur les hypothèses 57

Conclusion 61

Bibliographie

Annexe

Introduction

générale

I-Introduction :

La question des inégalités sociales à l'école est depuis une cinquantaine d'années très présentes dans la sociologie de l'éducation avec à la fois des constructions théoriques et une certaine accumulation de résultats empiriques. La sociologie de l'éducation a souligné le rôle que peut jouer l'école dans la construction des inégalités sociales de trajectoires scolaires. Les revues de littérature consacrées à la question du rôle que peut jouer l'école dans la construction de ces inégalités font apparaître trois principaux axes : les interactions en classe ; les contenus d'enseignement ; l'orientation scolaire et professionnelle (Duru-Bellat, 1995).

Notre recherche se réfère essentiellement au deuxième axe : les contenus d'apprentissages proposés en éducation physiques et sportives, ainsi leurs influences sur le renforcement des inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS.

La logique de l'exposé qui suit cette thèse s'organise en deux parties ; la première partie est consacrée à la revue de littérature, organisée en deux chapitre :

-Pour amorcer notre réflexion, **le premier chapitre**, à la lumière d'une brève analyse des contenus d'apprentissages et leurs relations aux milieux sociaux sur lesquelles se base l'institution scolaire, et certaines définitions pour éclairer le rôle que peut jouer les activités physiques et sportives dans la construction des inégalités sociales.

-**Le second chapitre** explorera alors les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS. Montrera l'ensemble des différenciations sexuées et sociales, des inégalités des sexes dans l'école, et démontrera l'histoire de la pratique sportive féminine, les obstacles à l'encontre des femmes dans le sport.

Les disparités initiales, objectives et assumées, du système scolaire résidaient essentiellement dans le fait que l'accès à la pratique des activités physiques et sportives ou, en tout cas, aux formes les plus avancées d'éducation, était réservé à certains groupes sociaux tel que le groupe des garçons, au détriment de celui des filles.

Au cours de cette communication, nous avons tenté d'interpréter les inégalités sociales d'accès des filles aux pratiques sportives, en nous focalisant sur la nature des contenus enseignés, insistant principalement sur les caractéristiques des activités physiques proposées, nous avons essayé de montrer quelles sont les difficultés probablement rencontrées par les

filles. La légitimité des contenus enseignés dépend, pour une bonne part, des choix qui sous-tendent leurs pratiques pédagogiques.

La deuxième partie de cette étude organisée en deux axes, le premier représente le cadre méthodologique, le deuxième est consacré à la représentation des résultats.

Enfin la conclusion mettra en parallèle l'hypothèse formulée et les résultats obtenus.

II – Problématique :

Les activités physiques et sportives (APS) sont devenues le support quasi exclusif de l'enseignement de l'EPS, dans une perspective historique et sociologique, un corpus important de recherche est consacré à la relation qui entretient les APS et la pratique féminine.

Le sport en général naît dans un univers masculin, les filles intègrent alors peu à peu l'idée qu'il existe des APS plus au moins adaptées pour elles et pour les garçons, d'après MAUSS « la société apprend à chacun des sexes les gestes qui lui conviennent et les techniques sportives heurtent souvent les usages traditionnels du corps de la femme »

Dans ce contexte notre problématique se basera sur la question suivante :

- Quel impact apporte les contenus d'apprentissages en EPS sur les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine ?

III-Hypothèse :

Afin de parvenir à répondre à la question nous appuierons sur les hypothèses suivantes :

Les contenus d'apprentissages proposés dans les séances d'EPS rendent l'accès à la pratique plus difficile pour les filles, et renforcent les inégalités sociales, et cela dû au non-traitement pédagogique et didactique de ce derniers.

Partie théorique

Chapitre I

1- Didactique

1.1-Définition de la didactique :

Du grec didaktikos, relatif à l'enseignement, propre à instruire.

« Etude des processus d'élaborations et d'acquisition (chez l'élève) et de transmission (chez l'enseignant), des savoirs et des savoir-faire d'une discipline » (Vincent Lamotte, 2005, p22).

La didactique a pour objet l'étude des procédures d'enseignement et de formation et la recherche des plus pertinentes. (AVANZINI « Didactique et didactiques aujourd'hui ». Le BINET SIMON, n° 606, 1, 1986).

1.2- La didactique en EPS :

La didactique de l'EPS (Éducation Physique et Sportive) étudie le processus de communication par l'enseignant, et d'acquisition par les élèves, d'un ensemble de savoirs et d'actions spécifiques pour réaliser des transformations du système interactif :

Activité physique et sportive ← Activité corporelle → Élève
(MARSENACH ; Équipe de Didactique de l'EPS INRP.).

-La didactique de l'EPS, qui n'est pas la somme des didactiques des APSA et qui repose sur « la définition d'objectifs, la mise en forme des contenus (principes) et la définition de modalités d'évaluation » (C.Pineau, 1991).

-La didactique des APSA, qui est une réflexion spécifique sur la structure de l'activité telle qu'elle existe culturellement (essence, logique interne, problème fondamental ...).

Aujourd'hui, le concept de contenu (condition que l'élève doit intégrer pour transformer son action) envahit la profession. On peut penser que cette évolution répond à la fois à un souci pédagogique -identifier le plus précisément possible ce que l'élève doit apprendre et les repères qu'il peut utiliser pour cela - mais aussi à un souci d'assise de la discipline - posséder des contenus clairement identifiables. (Vincent lamotte, 2005, p23).

2- Les contenus d'apprentissage en EPS :

La définition des contenus de l'enseignement se situe au carrefour de nombreuses contraintes, l'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré, les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir, les buts généraux de l'institution éducative et les finalités professionnelles, les partenaires extérieurs et intérieurs au système : les compétences du corps des enseignants par exemple, le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées.

La didactique étudie ces contraintes, elle étudie tout particulièrement les situations d'enseignement et de formation, la signification des tâches et des activités proposées aux sujets en formation, le rapport entre les élaborations conceptuelles et les tâches à résoudre. Elle s'appuie sur l'analyse des conduites et des discours produites par les sujets en formation, sur l'analyse des pratiques, des choix et des décisions des enseignants ou autres formateurs, sur l'analyse épistémologique et historique des savoirs et savoir-faire en jeu, sur l'analyse de leur signification sociale et professionnelle. (Gérard VERGNAUD, 1983, p, 85-86).

2.1- Les contenus d'enseignement de l'EPS en Algérie :

Les programmes officiels de l'EPS en Algérie, sont moins précis à cause de l'hétérogénéité qui existe entre les différentes régions du pays et établissements (infrastructures, nombre d'élèves, climat, culture et tradition...). Les enseignants doivent en permanence construire des grilles d'évaluation parfois même différentes pour deux classes du même palier d'enseignement, du même établissement. En Algérie, diverses formes de l'évaluation des enseignements en EPS semblent mettre l'accent sur une approche techniciste de l'action. La dimension idéale de l'acte évalué: laissant présupposer qu'un outil bien construit augmente la précision et l'objectivité de la démarche évaluative (H.Hariti, 2011).

Pour construire des repères de notation cohérents, les enseignants sont tout le temps forcés de se représenter les performances attendues des élèves. Ceci c'est le même constat réalisé

par de nombreux chercheurs des pays de l'occident ou les programmes d'EPS sont souvent plus précis et pourtant les enseignants montrent une attitude de doute face au choix d'observables, de repères et de critères qu'ils voudraient pertinents (Brau-Antony, 2000 - David, 2000). On exige des enseignants d'EPS à s'approprier des contenus et des démarches didactiques dans des domaines qu'ils ne maîtrisent parfois que médiocrement ou pas du tout (du fait de la polyvalence de l'enseignement pour des activités physiques sportives) .Ce qui nous à amener à se poser la question de la relation existante entre la forme carterie d'une évaluation de régulation et de l'évaluation certificative pratiquer par les enseignants d'EPS en Algérie.

La pratique professionnelle de l'EPS est insérée dans un contexte social, économique et culturel, dès lors, les savoirs scientifiques en évaluation doivent être opérationnalisés d'une part et reliés à la pratique d'autre part sous la forme des usages qu'on peut en faire. C'est ainsi que l'évaluation de régulation, quelles que soient ses contenus, peut être conçue comme un fait didactique à part entière.

Le recueil des données des observations à eu lieu pendant les séances d'EPS de l'enseignement secondaire ; les 10 enseignants observés, dont cinq femmes, ont une expérience professionnelles de plus de 10 ans. La durée moyenne de l'observation est 1h30mn (c'est la durée de deux séances d'EPS groupées en une seule unité de temps de 45mn chacune). Les deux séances sont filmées entièrement grâce à une caméra haute définition, placé de sorte à avoir une vue d'ensemble du lieu de pratique. Pour tous les cas étudiés (les 10 enseignants et enseignantes), ils ont étaient observés durant 12 séances non consécutives (durant le premier trimestre de l'année scolaire 2012-2013), ces 12 séances étaient réparties en 2 : une APS « sport collectifs » et une autre APS « sport athlétique : course d'endurance » ; une séance au début « leçon introductive », une de fin de cycle « leçon finale » et quatre autres au milieu cycle « leçons intermédiaire » pour chaque APS. Les deux contextes différents « les deux APS » permettent d'évaluer l'influence éventuelle du contexte sur les pratiques de l'évaluation.

La méthode de traitement des données nécessite un premier travail conjoint de découpage et de dénomination de la leçon d'EPS. Sachant que les deux séances réglementaires d'EPS

en Algérie sont regroupées en une seule unité de temps, alors on recouru à observé chaque séance à part en fonction d'une APS « sport collectifs » et l'autre « sport individuel ». Chaque leçon été divisé en quatre périodes « prise en main, mise en train, corps de la séance, retour au calme » et chaque période contenait des situations pédagogiques « d'orientation, d'apprentissage, de régulation et certification » en fonction du temps, mais les résultats nous n'allons présenter que le corps de la séance pour l'ensemble des séances observées sur les 10 enseignants. (H.Hariti, 2011).

2.2-Le contenu d'apprentissage et le milieu social :

La spécificité d'une discipline scolaire ne se limite pas uniquement à ses contenus d'enseignement mais également à l'environnement didactique dans lequel se déroule la leçon. De ce point de vue, l'EP se démarque des autres disciplines scolaires par des espaces et des temps didactiques variés et contraignants, des élèves hétérogènes constamment en mouvement (Carnus, 2002).

Dans ce contexte, l'apprentissage se réalise par une confrontation à un milieu constitué par un système de contraintes pour lesquelles les élèves n'ont pas de réponses immédiates et adaptées. Ce qui provoque alors l'adaptation, « ce sont les rétroactions du milieu, les sanctions (y compris d'ordre affectif) qui déterminent pour chaque acte des coûts à l'emploi » (Perrin-Glorian, 1994, p. 107).

En EP, l'étude du milieu se révèle donc essentielle pour caractériser les connaissances en jeu et les adaptations motrices ou tactiques souhaitées par l'enseignant dans les situations. Toutefois, les spécificités disciplinaires font que le milieu est difficilement modélisable en EP par le fait que les enjeux de savoirs peuvent être considérés comme une transformation de comportements moteurs familiers en savoir-faire techniques. (Amade-Escot, 2005, p. 95).

Dans ces conditions, le milieu se transforme de manière aléatoire et ne peut être que difficilement stabilisé. Ces incertitudes intrinsèques du milieu relèvent fondamentalement de la nature des connaissances que les enseignants désirent faire construire aux élèves. A l'école, le rôle du maître consiste généralement à préparer puis à mettre en scène une tâche au sein de laquelle les élèves seront confrontés à un problème à résoudre. Dans cette logique, (Brousseau ,1998) définit la dévolution comme le fait de faire « accepter à l'élève

la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 60).

En d'autres termes, le maître ne doit pas communiquer la connaissance visée ou la solution technique, mais opérer la dévolution d'un bon problème pour que l'apprentissage s'effectue. A l'intérieur de ce système didactique à trois places, les interactions se caractérisent par des comportements réciproquement attendus de la part du maître et des élèves.

Ce « contrat didactique » (Brousseau, 1998) est spécifique à un objet d'enseignement, souvent implicite, il devient apparent lorsqu'il y a rupture du contrat. C'est pourquoi le concept de contrat didactique nous apparaît comme particulièrement pertinent pour observer et comprendre tout ce jeu d'obligations entre le maître et les élèves à propos de la transmission d'un savoir. En EP, la prise en compte de l'action de l'enseignant se révèle primordiale pour comprendre comment, par ses interventions, il réussit à maintenir la relation didactique. Ce modèle, pensé comme « un outil pour rendre raison de la complexité fonctionnelle de l'action, et de l'action professorale en particulier ». (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, p. 294) repose sur quatre structures fondamentales de la relation didactique : définir, réguler, d'évoluer, institutionnaliser. Ces structures ont pour fonction d'assurer la progression du temps didactique, l'avancement du savoir au cours du temps : le chrono genèse. Elles spécifient le partage des responsabilités des acteurs en rapport avec les savoirs en jeu : le topo genèse. L'évolution des systèmes d'objets (matériels, symboliques, langagiers) est Co-construite par le maître et les élèves lors de leurs interactions. Ce système d'objets prend la forme d'un milieu pour apprendre.

Les enquêtes donnent une importance significative à l'aspect de la socialisation par le sport. Le sport est en même temps agent et facteur de socialisation. On choisit de faire du sport pour rencontrer du monde, appartenir à un groupe, faire partie d'une équipe. Mais d'autre part, en investissant le domaine sportif, on s'imprègne des valeurs et des rôles sociaux dont l'institution est porteuse. Si le sport offre, à l'intérieur ou en dehors de l'école, un environnement qui permet notamment « l'être ensemble », indispensable aux adolescent-e-s, il faut pourtant se préoccuper des contenus d'enseignements ou d'entraînements sportifs en ce qu'ils transmettent comme valeurs notamment.

Geneviève Cogérino, (2006) s'intéresse particulièrement aux contenus des enseignements qui constituent le cœur de la discipline et qui interviennent dans la création d'inégalités entre les filles et les garçons. Il est observé que les choix des activités sont effectués pour satisfaire davantage les garçons que les filles en contexte mixte. Les protestations des garçons étant plus bruyantes lorsque les activités imposées ne leur conviennent pas. Cécile Vignerot (2006) intervient dans le même sens en disant : « En sports collectifs, les contenus enseignés résultent vraisemblablement d'une transaction implicite entre les objectifs initiaux fixés par l'enseignant et les comportements spécifiques des garçons dans la situation »

Les garçons, par leurs conduites transgressives, incitent souvent les professeurs à ne proposer que des contenus qui retiendront leur attention. Pour qu'une leçon se passe bien, il ne faut pas frustrer les garçons (Geneviève Cogérino, 2006, p 81).

3- Didactique et contenus d'apprentissage :

Il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une « responsabilité par rapport au contenu » de la discipline... Les didacticiens ne peuvent être regardés comme des psychologues d'une espèce particulière, pratiquant une psychologie de l'apprentissage des contenus d'enseignement en situation scolaire. (J.-L. MARTINAND, 1985, p24.).

4-L'éducation physique et sportive :

L'éducation physique prépare les jeunes à une vie d'adulte en tant qu'individu complet sein du corps et d'esprit, et les apprentissages que reçoit l'élève dans une leçon d'EPS visent sont visées que le long terme, dans l'espoir que l'élève se réfère à ses apprentissages pour une situation donnée dans sa vie future.

« En tant que matière d'enseignement centrée sur le jeune, favorisant son développement total, contribuant à son autonomie et à son intégration sociale, l'Education physique a fini par occuper une place importante dans le système éducationnel, plateforme du projet de Société.

De par ses spécificités, l'éducation physique équipe le jeune pour le mettre en situation de se dépasser dans le respect de l'autre et de la règle, le préparant ainsi à affronter la vie

sociale.» (Instructions officielles de l'éducation physique et sportive (république tunisienne, 1990).

4.1- Définitions de l'EPS :

L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur la conduite motrice des participants en fonction de norme éducative implicite ou explicité. (P. Parlebas, 1981).

Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction de savoir permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tout les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives (C. Pineau, 1991).

Alain HEBRARD : « l'EPS conserve et enrichit les moyens et les ressources de l'activité motrice. Elle sollicite et développe les possibilités de compréhension des réactions affectives et émotionnelles à l'environnement physique et humain susceptible de favoriser la vie relationnelle et les prises de décisions individuelles et collectives. (Alain HEBRARD- réflexion et perspective en 86).

4.2- Les objectifs et les finalités de l'EPS en Algérie :

Décrire un comportement comme étant fondamental lors qu'il sert d'assise à des mouvements plus spécialisées qui seront utiles dans la vie future de l'enfant. Dans la littérature scientifique on va généralement regrouper les comportements moteurs fondamentaux sous trois formes premièrement les comportements lies à la locomotion tel que : marcher, courir, enjamber, sauter, faire des pas chassés, des sautes à cloche-pied, galoper.... Etc. Deuxièmement les comportements liées à la manipulation d'un objet comme lancer, attraper avec la main ou un bâton, rouler dribler....etc. troisièmement les comportements liées à l'équilibre et la stabilisation comme marcher sur une poutre, garder l'équilibre sur place sur une seule jambe, se pencher, pivoter, esquiver, se tourner, chuter.

Chapitre I : Analyse didactique des contenus d'apprentissage en EPS

Selon les instructions officielles (Bon°6 du 28 aout 2008 pour le collège et BO n°4 du 29 avril 2010 pour le lycée), l'éducation physique et sportive à pour finalités de former par la pratique scolaire des activités physiques et sportives, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Plus particulièrement, l'EPS doit permettre à chaque élève de :

- Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite.
- Savoir gérer sa vie physique et sociale.
- Accéder au patrimoine de la culture physique et sportive.

Pour les professeurs d'EPS, l'enjeu est de faire entrer les élèves dans une suite situations d'apprentissage les amenant à prendre du plaisir, progresser, être motivés parce qu'ils sentent que les savoir appris leur permettent d'agir et d'avoir une maîtrise de l'environnement physique et sociale qui accepte l'élève tel qu'il est mais l'incite à changer.

L'élève doit créer et reconstruire ses savoirs avec le groupe, au travers de cette reconstruction des savoirs l'élève est aussi éduqué, travaillant en groupe et confirmant son savoir-être et sa personnalité. Cette éducation globale au travers de l'EPS le suivra dans toute sa vie future. (Citée par l'instruction officielle en 2008).

4.3- L'histoire de l'EPS et son influence sur les rapports sociaux :

Liotard montre que l'histoire de l'EP s'enracine dans la reproduction et le renforcement des inégalités sociales entre hommes et femmes. L'éducation physique serait toujours une adaptation des pratiques masculines, les filles pratiquaient une éducation physique féminine bien particulière en rapport à avec leurs rôles dans la société, d'une part, préparer les jeunes filles aux difficultés de l'enfantement, on proposait aux femmes des exercices masculins réduits, adaptés, simplifiés, d'autre part on cherchait à développer une beauté féminine, visant une image particulière de la femme.

Pour Liotard, historiquement, l'EP féminine prépare la jeune fille à la fois à une fonction sociale majeure, la reproduction, mais vise aussi un rôle plus secondaire, celui de la

séduction. Elle passe par la normalisation du corps féminin et l'assignation à plaire aux hommes.

L'éducation physique est conçue visant le développement harmonieux des corps féminins et le renforcement des corps masculins. Donc préparer les jeunes filles à leurs rôles de maman, de femme au foyer et d'épouse.

Les jeunes filles doivent aussi acquérir des démarches et gestes élégants qui caractérisent la bonne éducation. La danse, la gymnastique rythmique, sont les disciplines adéquates pour réussir leurs fonctions. Enfin, plus tard, la sportivisation de l'EP accentuera cette différence. L'intégration du sport comme support de l'enseignement renforce l'idée d'une culture sportive, compétitrice, au détriment d'une Education Physique fonctionnelle, hygiénique ou esthétique. (Liotard, 1996).

5- La leçon d'EPS :

Lorsque les enseignants préparent une leçon d'EPS ou lorsque les formateurs Universitaires et les conseillers pédagogiques forment les enseignants à la leçon D'EPS, ils recourent à des modèles disponibles dans la culture professionnelle. Ces modèles sont des ressources permettant de planifier, concevoir et préparer la conduite d'une leçon. Ils diffèrent selon les instructions qu'ils préconisent de suivre pour organiser et mettre en œuvre une leçon (Huet, 2000).

Pour autant, ces modèles présentent des éléments communs, ce qui permet de les classer en deux catégories : les modèles relatifs (a) au déroulement séquentiel de la leçon et (b) aux compétences requises pour concevoir et mettre en œuvre une leçon.

Les formes de travail scolaire qui définissent les séquences de travail composant la leçon sont des situations d'enseignement-apprentissage associant l'enseignant et les élèves.

Elles sont définies par des tâches spécifiques à faire pour les élèves et les enseignants, et par un dispositif d'organisation précisant les conditions environnementales dans lesquelles ils doivent réaliser ces tâches ; ce dispositif renvoie à l'organisation spatiale, matérielle et sociale de la classe. Ainsi, les formes de travail scolaire définissent à la fois ce que les élèves ont à apprendre et comment ils sont supposés l'apprendre, et ce que les enseignants ont à enseigner et comment ils sont supposés l'enseigner (Nasir, Hand & Taylor, 2008).

5.1- Définition :

En EPS, M.Delaunay et C.Pineau (1989) rappellent que la leçon s'insère dans un cycle et repose sur deux caractéristiques : la construction d'une série logique, cohérente et ordonnée d'actes d'enseignement et d'apprentissage, et l'orientation vers un but global, clairement défini, qui le finalise. Le cycle doit ainsi être une unité d'apprentissage avant d'être une unité de temps (idem pour la logique de la leçon).

5.2-Le plan de la leçon :

Il existe une certaine permanence dans la structure d'une leçon, elle s'organise historiquement et classiquement en trois temps :

-mise en train, partie principale, retour au calme.

Nous allons reprendre ces plans, en concevant la même terminologie pour des raisons de facilité de lecture et de mise en œuvre .toutefois, derrière ces termes d'autres dimensions éducatives émergentes.

5.2.1-La mise en train :

Ce terme de « mise en train » apparaît par contre au tout début de la leçon d'EPS c'est une particularité, due à la spécificité de la discipline, qui jamais ne sera exactement comme les autre. Cette appellation exprime une entrée progressive dans la leçon impliquée par les motifs suivants :

- elle dure 10 à 20% du temps de la leçon.

-s'assurer de la disponibilité mentale des élèves (prise en main).

-la leçon d'EPS s'exerce dans un lieu différent de celui utilisé par les autres disciplines.

-l'élève doit revêtir une tenue vestimentaire particulière qui le conduit à changer d'apparence.

- il doit s'accepter en maillot de bain, en survêtement, en kimono ou en justaucorps, il devient alors un autre personnage. (P. Seners, 2002, p185).

Chapitre I : Analyse didactique des contenus d'apprentissage en EPS

-le moyen d'expression de l'élève au cours de la leçon d'EPS est principalement moteur. Cela nécessite un travail musculaire inexistant ailleurs. .

La mise en train a un rôle qui précède et dépasse le simple échauffement. Elle débute quand l'élève entre dans le lieu de pratique, dans le lieu de pratique, dans le vestiaire. Le temps qui lui est accordé pour se changer et utilisé pour communiquer avec ses camarades.

Il n'existe alors aucune contrainte attentionnelle, ce qui facilite l'entrée progressive dans l'activité. Le fait de passer une nouvelle tenue, un nouvel habit, crée une nouvelle attitude, bien qu'il ne soit pas possible d'affirmer que « l'habit fait le moine ».

En même temps 'ou le règlement après cette phase de changement de tenue, l'enseignant entraîne ce qu'il est convenu d'appeler la « prise en main ». cet terme qui rattache à l'action de l'enseignant, elle situe pendant la mise en train qui elle s'adresse plus spécifiquement à l'élève. les fonctions de cette mise en train sont de plusieurs ordres :

-institutionnellement elle permet de faire l'appel afin de recenser les élèves, de connaître ceux qui présentent certaines contre-indications temporaires à la pratique.

-porter et mater en place le matériel. (P. Seners, 2002, p185).

-faire un rappel de bilan de la leçon précédente, les élèves ayant certainement oublié ce qui a été effectué la semaine précédente, et fixer les objectifs de la présente.

Ces observations sont absolument nécessaires pour permettre aux élèves de se mettre en projet en connaissant le pourquoi de ce qu'il leur faut faire. Le plan de la leçon doit leur être précis, dans le même but, ce qui implique qu'il ait été préalablement établi par l'enseignant. Après ce premier parti de la mise en train, débute le temps de l'échauffement. (P. Seners, 2002, p186).

La définissent ainsi : « c'est l'ensemble des activités utilisées pour établir l'état optimal de préparation physique et psychique nécessaire à une pratique intense. » effectivement, il s'agit de se « préparer » à effectuer certains efforts physiques qui provoquent, et nécessitent une activité fonctionnelle sur différents plans

-la contraction musculaire ; la coordination motrice ; le système circulatoire ; le système respiratoire. (P. Seners, 2002, 187).

5.2.2-La partie principale

elle est la continuité de la phase précédente .par les contenus qu'elle propose au travers des différentes situations, c'est elle qui permet de provoquer des apprentissage et d'atteindre les objectifs poursuivis .R.Lopez (1992) la considère comme le « corpus de la séance » et la qualifie de la « plats de jour » , métaphore que nous pouvons inclure aisément à notre idée de « menus » évoquer lors de la mise en train .M.Piérno(1992) la définit comme la « partie fondamentale ».

Les situations édifiées par l'enseignant en forment les composants. Le nombre de ces situations, dans une même leçon, ne doit pas être exagéré. Les enseignants débutants en prévoient souvent beaucoup trop dans un souci d'exhaustivité, mais ne parviennent pas à toutes les aborder, ou a l'ours cela se fait au détriment des apprentissages. A chaque situation, il est essentiel que les élèves puissent effectuer un certain nombre de répétitions afin qu'il ya ait apprentissage réel, puis renforcement de cet apprentissage. Trois ou quatre répétition d'une même situation son largement insuffisantes à cette fin. Le projet d'innovation pédagogique de l'Académie de Montpellier, dont un extrait a été reproduit dans l'ouvrage « didactique de l'EPS », a établi le constat que, pour une tâche précise, le nombre de répétition nécessaires a de réels apprentissage semblait se situer autour de cent en moyenne. Ces résultats son insuffisants pou pouvoirs en dégage une véritable règle, cependant ils illustrent la nécessites d'un nombre relativement important de tentatives. Pour ces raisons, il est préférable d'envisager un nombre restreint de situation dans une leçon, de l'ordre de trois à quatre. Ces situations comprennent à la fois celles d'apprentissage et celle de référence. Il est en effet indispensable, comme cela a été souligné, que l'élève puisse au coure de chaque leçon se « tester », se « confronter » à la situation de référence. Si cette situation si situe en fin de la leçon, comme cela est parfois le cas lors des sports collectifs, il est fréquent que l'enseignant propose alors une situation de « jeu global ». Il faut veiller à ce que le temps ne devienne pas exclusivement un moment de délassement, défoulement, ou l'élèves oublie tout ce qu'il a préalablement appris, et se contente de jouer, ils y sont toujours placés en position d'apprendre et doivent

sans cesse se concentrer. L'enseignant d'EPS n'est pas un animateur de loisirs, mais il ne doit pas oublier que les élèves attendent parfois de cours d'EPS une certaine satisfaction. Ce plaisir peut être donné au travers des situations proposées. C'est le cas lorsqu'elles correspondent exactement au niveau des élèves, et qu'ils peuvent, de ce fait, y réussir. C'est ce plaisir de maîtrise qui est important à l'école et plus tard dans la vie, c'est du travail correctement effectué, et de la réussite qui en résulte que l'élève, futur adulte, doit éprouver une profonde satisfaction. L'élève doit pouvoir constater qu'il apprend et devient de ce fait plus compétent. Ainsi le cours d'EPS n'est pas ennuyeux. Par contre, le plaisir éprouvé lors d'un jeu de fin de leçon est très superficiel et ne dépasse pas le temps présent. (P. Seners, 2002, p187).

Les situations d'apprentissage peuvent être proposées à l'ensemble des élèves d'une classe de différentes manières. Nous en distinguerons trois : de manière successive ; par rotation ; par des ateliers, avec répartition des élèves individualisée.

- 1- De manière successive : tous les élèves passent au premier, puis à la seconde etc. Cela présente le risque de retrouver, en même temps tous les élèves dans une même situation. Le nombre de répétition effectuée par chacun devient réduit. Il est nécessaire, dans ce cas, de prévoir pour une même situation une variété d'ateliers, avec pour chacun une contrainte différente. Cela offre la possibilité d'une différenciation des situations en fonction des niveaux. Des contraintes matérielles rendent cependant une succession souvent impossible. Son avantage est de permettre une succession logique des situations les unes par rapport aux autres. La première peut aider à la réalisation de la seconde, etc.
- 2- Par rotation : si on envisage trois situations d'apprentissage, plus celle de référence, on organise quatre ateliers, chacun répondant à une situation. Le groupe classe est divisé en quatre sous-groupes, chacun étant placé à un atelier. La rotation s'effectue pour tout en même temps. La leçon est scindée en quatre périodes, chaque groupe reste le même temps à un atelier. Cela nécessite que les groupes soient des groupes de niveaux.
- 3- Par ateliers : chaque atelier propose une situation en fonction d'un problème spécifique, avec répartition individualisée des élèves. L'avantage est d'autoriser

chaque élève à choisir la situation d'apprentissage appropriée, en fonction du problème décelé par rapport à la situation de référence. Ce sont les besoins qui déterminent l'apprentissage à effectuer. La pédagogie peut alors être qualifiée de « différenciée », elle devient même individualisée. Le problème majeur vient des difficultés rencontrées au plan des installations et du matériel. Il est fréquent de trouver un atelier avec peu d'élèves et un autre avec un nombre important. Cela peut aussi signifier que tel problème n'apparaît que fort peu, donc est secondaire, alors qu'un autre est plus fondamentale ou plus difficile à résoudre. Dans le cas d'un groupe classe faible effectif, avec d'importantes installations, cela est envisageable et souhaitable. Quand les groupes sont plus importants et les installations insuffisantes, des difficultés de fonctionnement apparaissent rapidement. (P. Seners, 2002, p188).

5.2.3- Le retour au calme, le bilan :

Trop souvent, prisonnier de l'horaire, l'enseignant arrête sa leçon quand le temps imparti est pratiquement écoulés. Le matériel est rapidement rangé et les élèves se précipitent au vestiaire pour se changer avant le cours suivant. Pareille attitude se justifie par le désir de l'enseignant de proposer aux élèves le maximum de temps d'action. En conséquence, il est interrompt le plus tard possible. Hélas, cette méthode n'est pas la meilleure façon de procéder. La leçon se termine dans ce cas comme une dissertation qui ne comporterait pas de conclusion. L'objectif de cette phase finale est double : le retour au calme, le bilan.

➤ le retour au calme :

Un retour progressif au calme. Elle ne se limite pas nécessairement à quelque exercice respiratoire comme on l'a longtemps proposé. Des exercices de relâchement et d'étirement s'imposent après une séance particulièrement intense. « Le retour au calme » ainsi envisagés correspond au retour à un état physiologique normal, l'organisme retourne au repos après l'effort produit. Les effets attendus sont avant tout une élimination plus rapide des déchets produit par l'organisme lors de l'effort et un retour à la normale des rythmes cardiaque et respiratoire. C'est une « récupération » meilleure et plus rapide qui est recherchée. Le retour au calme est nécessaire et ne doit pas être négligé. Il apaise

l'organisme et remet l'enfant en état de disponibilité pour la reprise éventuelle du travail scolaire. (P. Seners, 2002, p189).

➤ **le bilan :**

C'est le second objectif de la phase terminale, le professeur peut consacrer un très courte période à tirer les enseignements des activités effectuées, à rechercher les insuffisances et à préparer les activités de la séance suivante. Cette conclusion de la séance comporte des composantes effectives et cognitives. Le bilan a des effets positifs, il ne doit pas être seulement formel. L'enseignant ne doit pas le réduire à quelque parole rapide, un temps minimum est nécessaire. Son contenu peut être assez fourni, l'analyse de B.Beliveau(1983), s'adressant à l'élève, en témoigne : Ton professeur rassemblera les élèves pour :

- faire un bilan de la séance (positif et négatif) ;
- vous demander ce que vous avez observés ;
- vous préciser un point technique ou de règlement ;
- Présenter la séance qui suivra » (P. Seners, 2002, p190).

5.3-L'enseignant au cours de la leçon :

Son action déterminante. Il dirige la leçon, c'est-à-dire qu'il l'oriente à sa guise, même s'il tient compte des élèves et de leurs réactions. Il est le véritable « chef d'orchestre » qui donne le rythme, produit les accélérations nécessaires et commande les différentes phases. A cet instant, le travail didactique a déjà été effectué en préalable. C'est le moment privilégié de la pédagogie, à savoir l'entrée en relation directe de l'enseignant et ses élèves. Cette communication est fortement influencée par les conceptions du professeur à propos des apprentissages. Après avoir projeté son enseignement, le professeur va devoir le conduire.

Le projet, c'est effectuer une organisation prévisionnelle de son travail pouvant être définie par les verbes : « concevoir et construire ».

Le « conduire », c'est, pour le professeur, assurer le déroulement de la séance. En même temps il lui faut l'évaluer, c'est-à-dire mesurer l'écart entre effets attendus et ceux réellement produits. A cette fin, un certain recul pour observer les élèves est nécessaire. Sa tâche est alors, d'effectuer une analyse rapide pour réguler, adapter son action. Si la répartition de la leçon apparaît comme un moment figé, la leçon elle-même est un instant de vie intense avec une régulation permanente.

Le comportement de l'enseignant à cet instant va donner la « température de la classe ». Il est impossible, et peu souhaitable, de dresser un portrait-robot du comportement idéal de l'enseignant. Cependant, certains critères permettent de se faire une idée un peu plus précise de celui qui est généralement attendu. P. Irlinger, M. Metoudi, J. Vivès et Coll (1983) dégagent les principales caractéristiques de ce comportement : L'Autorité ; Le Dynamisme ; La Présentation ; La Présence ; L'Aisance ; Le Rayonnement ; La Disponibilité. (P. Seners, 2002, p191)

6. Sports collectifs :

Les objets d'étude proposés dans ce cahier spécifique s'organisent autour de modèles transpositifs qui privilégient la construction de « règles d'actions opératoires permettant de résoudre des problèmes » (Amade-Escot, 1988, p. 127). En d'autres termes, les propositions s'orientent vers une logique dialectique de l'enseignement des sports collectifs.

Ce modèle dialectique (Gréhaigne, 2007) vise la compréhension des mécanismes et principes du jeu pour permettre aux joueurs la construction d'alternatives décisionnelles pour faire des choix tactiques pertinents.

Les rapports d'opposition constituent le cœur de la démarche didactique.

Les propositions du plan d'étude orientent la nature des contenus d'enseignement, définis par Amade-Escot et Marsenach (1995) comme « les conditions à intérioriser qui permettent aux élèves l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives de transformations de l'activité corporelle » (Amade-Escot et Marsenach, 1995, p 16).

Dans cette logique, les élèves sont amenés à prendre des décisions en fonction des configurations du jeu afin d'assurer l'efficacité de leurs actions et celle de leur équipe. Cette démarche didactique nécessite la construction de « savoir-faire » mais également d'un « savoir sur le faire ». Ainsi, les propositions didactiques s'appuient à la fois sur « la pédagogie des modèles de décisions tactiques » qui postule que 202 Bernard Poussin Analyse de l'action didactique d'un maître en formation lors de deux séquences d'enseignement en sports collectifs.

2. Pour une revue de question : Brau-Anthony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement évaluation des sports collectifs : résultats d'une enquête. STAPS ,5 ,93-108 « l'intervention des processus cognitifs set décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions » (Bouthier, 1989, p124) et sur la « théorie des situations didactiques » développée par (,Brousseau ,1998) en didactique des mathématiques. Cette étude a pour ambition de comprendre le fonctionnement et les dynamiques à l'œuvre dans le système enseignement/apprentissage pour fournir aux acteurs directement impliqués dans les actions d'enseignement et de formation des instruments pour penser leurs actions. Dans le cadre de cet article, nous étudierons les interactions entre un enseignant et des élèves à propos d'un objet

d'enseignement/apprentissage. Pour reprendre une expression de Joshua, notre souci est de « décrire les actes d'enseignement en suivant le fil des rapports aux savoirs » (Brousseau, 1998, p 79).

Nous serons donc amenés à nous intéresser à l'action d'un MEF en ce qui concerne

- le choix des contenus d'enseignement et des tâches qu'il propose aux élèves par rapport aux orientations définies par le nouveau plan d'études.
- l'étude des processus de régulation lors des interactions didactiques qu'il met en œuvre dans la gestion des situations d'enseignement/apprentissage. Pour analyser le fonctionnement des interactions à l'intérieur du système didactique, nous appuierons sur les concepts développés en didactique des mathématiques (Brousseau, 1998) et sur la modélisation des actions de l'enseignant (Sensevy Mercier et Schubauer Leoni, 2000).

7- EPS, une discipline à connotation masculine :

L'EPS est une discipline à connotation masculine, les contenus d'enseignement qui lui sont propres sont en effet liés aux pratiques sportives qui sont elles-mêmes porteuses de valeurs masculines (défi, compétition, affrontement, engagement physique intense, dépense d'énergie...). Les APS proposées aux élèves durant leur curriculum en EPS sont majoritairement à connotation masculine (sports collectifs, combat, athlétisme...) ; les activités « appropriées aux deux sexes » (ou dites neutres) comme la course d'orientation, la natation, plus faiblement présentes, et les activités à connotation féminine (danse, gymnastique...) sont très minoritaires 2. Les élèves sont très conscients de ces connotations sexuées des pratiques (Fontayne, Sarrazin et Famose, 2001 ; Riemer et Visio, 2003 ; Wright, 1997) qui déterminent pour une part non négligeable leur envie de s'investir, leur motivation à l'égard des contenus d'enseignement. Cependant, lycéens et enseignants divergent significativement sur les APS les plus (in)appropriées à l'enseignement en mixité (Artus, 1999). Les différences sont également significativement différentes entre lycéens et lycéennes et entre hommes (élèves ou enseignants) et femmes (élèves ou enseignants). Au final, Artus ne conclut que les enseignants d'EPS sont davantage sensibles aux résistances des garçons à entrer dans le registre expressif et esthétique (à forte connotation féminine) qu'aux résistances des filles à entrer dans le registre de la virilité et de la compétition (à connotation masculine). (Ceneviève Cogérino, 2007, p29)

Chapitre II

1-Les inégalités sociales en EPS

1.1- la définition de les inégalités sociale :

Une inégalité, du point de vue sociologique, est une différence dans l'accès à des ressources sociales rares et valorisées, ressources étant entendu au sens le plus large, incluant toutes les possibilités d'actions humaines : politique, économique, culturelle, sociale, sexuelle, etc. Les inégalités sociales sont donc le résultat d'une distribution inégale des ressources au sein d'une société (Alain Bihr et Roland Pfefferkorn, 2008).

1.2-Les inégalités sociales à l'école :

Parallèlement, les pratiques culturelles et sportives des adolescents distinguent sensiblement filles et garçons. Une étude de R. Boyer (1991), montre que filles et garçons des différentes classes sociales ne partagent pas la même culture, ni les mêmes loisirs, notamment sportifs. Concernant l'accès des femmes aux pratiques sportives, C. Louveau (2002) explique aussi qu'au delà des propos optimistes relatifs à la féminisation et à la massification des pratiques sportives, il existe des exclues du sport. Femmes de milieux populaires ou ruraux, lycéennes des établissements professionnels, femmes et filles issues de l'immigration n'accèdent pas aux pratiques sportives sous le poids de contraintes à la fois financières, matérielles, familiales et culturelles.

Pierre Bourdieu travaillait aussi sur les inégalités sociales à l'école. Cette sociologie des pratiques corporelles n'a pas étendu son questionnement au système scolaire. Or, dès que cette question touche l'EPS, elle pèse sur la définition de ses contenus.

Le choix des activités physiques pénètre dans un débat de justice qui touche aussi bien à l'origine sociale et au sexe des élèves-la mixité dans le cadre de l'EPS se présente souvent aux professeurs à la fois comme une nécessité et une difficulté (choix des activités, évaluation ...). De ce fait, un nouveau principe pèse sur la légitimité des contenus d'enseignement en EPS, c'est la prise en compte des disparités sociales (et, d'une façon tout autant dénonciatrice, des inégalités régionales) devant les activités physiques. Faut-il respecter et épanouir dans chaque établissement scolaire une culture du corps propre à chaque groupe social qui le compose ? À l'instar de le Pogam, qui voit dans le processus de fausse démocratisation des activités physiques une forme de ségrégation et d'imposition sociales, faut-il prôner « l'adoption de pratiques de groupes, renforçant une identité de classe qui tire sa force dans la

Chapitre II: Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS

reconnaissance d'une différence qui leur est spécifique » ? Ou au contraire faut-il imposer une culture du corps supérieure ? Mais quelle est-elle ? Cette question, que la sociologie de l'éducation a écartée, place l'EPS dans une situation problématique, plutôt différente de celle que rencontrent les mathématiques ou les sciences..., même si la culture scolaire a connu globalement une période de mise à l'épreuve à partir des années 1960, notamment avec la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron 1970). Mais pour ces matières, les savoirs proposés sont théoriques et en partie universels, ils ont donc une valeur moins contestable. En revanche, les activités physiques sur lesquelles s'appuie l'EPS présentent, comme nous le montre la sociologie, une forte dimension sociale. L'éducation physique a plus de difficulté à présenter des contenus transcendants, juste pour tous, quels que soient le milieu social et le sexe. Quels sont les savoirs universels (Verret 1975) à enseigner dans cette discipline ? Certes le sport présente des contenus à usage général, c'est le cas des techniques, des tactiques, des règlements, mais avant d'aborder ces savoirs dénués d'une certaine incertitude, l'EPS doit se prononcer sur les activités à choisir. Or, elle s'expose fortement au relativisme qui met à égale grandeur les diverses manifestations culturelles construites dans des contextes sociaux différents. De la même manière, l'égalité des sexes est une idée de plus en plus puissante, mais en matière de pratique corporelle le consensus est loin d'être établi. Certaines disciplines gardent un caractère fortement sexué principalement dans certains milieux. Comment, finalement, établir un choix qui transcende les disparités sociales (milieu, région, sexe) face aux activités physiques ?

Cette absence de réflexion en sociologie ne doit pourtant pas faire écran à la nécessité d'une telle approche sur le terrain. Il faudrait à notre avis mieux cerner la façon dont les professeurs d'EPS donnent une place collectivement ou individuellement à cette dimension sociale au sein de leur programmation des activités.

1.3-L'égalité des sexes dans l'école :

La question de l'égalité des sexes dans l'école républicaine se pose depuis de nombreuses années en France comme dans différents pays. La littérature de recherche a montré que de fortes différenciations persistent en milieu scolaire dont les causes sont identifiées en termes de dynamiques sociologiques et familiales, puis en relation avec différents aspects de l'enseignement. Selon le sexe, les élèves se positionneront différemment dans la famille, dans la société, puis à l'école (Belotti, 1974). La mixité scolaire ne fait que poursuivre un long travail de socialisation, elle participe à la construction identitaire sexuée et pré- pare ainsi aux

Chapitre II: Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS

rappports entre les sexes (pour une revue, Duru-Bellat, 1995). Dans la classe, les élèves sont continuellement renseignés sur les comportements adéquats pour leur sexe par le biais des attentes de leur enseignant/e et leurs réactions à leurs propres comportements, par le jeu des contacts avec les pairs, par la confrontation aux contenus des programmes. Cette dynamique contribue à la reproduction des rapports sociaux de domination des sexes. (Ingrid Verscheure, Chantal Amade-Escot, p 80, 2004).

1.4-Différenciation sexuée et différenciation sociale :

Si la féminisation des pratiques sportives participe de manière importante à la massification du phénomène sportif, la part des femmes dans l'univers sportif n'est pas équivalente à celle des hommes. En fait, l'ampleur de la massification et de la féminisation varie selon les finalités de la pratique sportive. Ainsi, plus la conception de la pratique sportive se rapproche d'une définition institutionnelle « stricte » du fait sportif, moins le pourcentage de pratiquants recensés est élevé et plus l'écart entre pratique masculine et pratique féminine s'accroît. Par ailleurs, si le taux de pratique et le type d'activités physiques et sportives de loisir investies par les deux sexes diffèrent assez peu, les femmes adhèrent moins que les hommes aux pratiques compétitives qui procurent au sport contemporain sa légitimité culturelle : elles se licencient deux fois moins que les hommes et représentent moins du tiers des compétiteurs. Enfin, les choix sportifs des femmes s'avèrent nettement plus réduits que ceux des hommes, ressemblant en cela à leurs choix professionnels.

Ainsi, sur soixante-seize fédérations uni-sport, les femmes sont majoritaires dans les disciplines largement féminisées, telles les danses et gymnastiques, mettent en jeu le corps d'une manière « typiquement ». À l'inverse, les disciplines privilégiant les situations d'affrontement collectif, le football, ou de duel comme les sports de combats (notamment la boxe), les sports de force « l'haltérophilie » constituent des fiefs de la « masculinité ». Comme le montre bien (Catherine Louveau), la division sexuée du travail sportif reproduit globalement les oppositions qui structurent l'ensemble du monde social.

Cependant, que des disciplines représentent l'idéal sportif « féminin » ou bien « masculin » ne signifie nullement qu'elles se différencient en tous points les unes des autres et qu'elles n'évoluent pas en fonction des agents qui se les approprient. Si l'effort physique doit s'effacer derrière le sourire indéfectible des gymnastes ou des nageuses de natation synchronisée, il n'en est pas moins présent et intense. De même, l'esthétisation peut concerner les pratiques dites « masculines » : si l'efficacité reste primordiale, le « style », le « beau jeu » ou le « beau

Chapitre II: Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS

geste » constituent des critères d'appréciation non négligeables. Par ailleurs, la présence d'hommes dans les activités «féminines» et de femmes dans les activités « masculines », si réduite soit-elle, contribue à complexifier les modalités de pratique. Les hommes cheerleaders (majorettes) construisent ainsi une image en force, quand les footballeuses définissent leur pratique comme plus tactique, basée sur la maîtrise technique plus que sur la puissance physique. (Catherine Louveau,2005,p20).

2- Education physique et les inégalités des sexes :

2.1-la définition :

Les inégalités inter sexes sont présentes dans la société, dans le sport, à l'école et plus particulièrement en Éducation Physique et Sportive (EPS), notre terrain de l'étude. Ces dernières sont toujours en faveur des garçons et sont perceptibles à différents niveaux :

- Des contenus enseignés et évalués au masculin : des activités connotées « masculines » plus nombreuses, des entrées dans l'activité « étrangères » pour les filles, des barèmes peu sensibles aux différences génétiques (Cleuziou, 2000 ; Combaz, 1992) ;
- Des inégalités de traitement : des attentes et interactions stéréotypées des enseignants en faveur des garçons (Couchot-schiex & Trotin, 2005) ;
- Des inégalités de réussite de plus d'un point en faveur des garçons : l'orientation masculine de l'EPS permet plus facilement des garçons que celle de filles (Combaz, 1992 ; Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2005).

2.2-inégalités des sexes en EPS :

Les inégalités entre les hommes et les femmes qui existent dans plusieurs domaines de la vie sociale (e.g, salaires, accès aux filières universitaires sélectives) sont aujourd'hui considérées comme un problème important (e.g. Duru-Bellat, 2003). Les recherches en sciences humaines et sociales ont largement participé à la mise en cause de ces inégalités, en montrant qu'elles « ne vont pas de soi » (e.g. Bourdieu, 1998 en sociologie ; Mead, 1949/1977 en anthropologie ; Bussey & Bandura, 1999 ; Eccles et al. 1983 en psychologie sociale). Si dans de nombreuses sphères de la société ce thème de l'inégalité choque, il existe un domaine où celle-ci reste forte mais paradoxalement peu remise en question : celui de

Chapitre II: Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS

l'activité physique et sportive. Ainsi, bien que la participation sportive des filles et des femmes ait augmenté ces dernières décennies (e.g. Riemer & Visio, 2003), plusieurs indicateurs témoignent des inégalités qui persistent dans ce domaine. Sur le plan quantitatif d'une part, 85 % des garçons à 15 ans déclarent pratiquer une activité physique et sportive au moins une fois par semaine pour seulement 60 % des filles (MJS-INSEP, 2000). Les filles abandonnent également davantage la pratique sportive que les garçons.

Dans ce contexte la problématique des inégalités scolaires selon les sexes en Éducation Physique et Sportive (EPS) fait l'objet depuis ces dernières années d'un regain d'intérêt. De nombreuses recherches en sociologie du sport (Louveau, 1986 ; Mennesson, 2000) ont révélé que les Activités Physiques et Sportives (APS) ne sont pas neutres. Elles véhiculent des images et symbolisent des modèles corporels appréhendés différemment selon les filles et les garçons. Dans la lignée de ces travaux, Davisse et Louveau (1991) mettent en évidence que la discipline EPS est un conservatoire des différences sexuées. De nombreux auteur/e/s montrent que l'existence de différences dans les rapports au corps et au sport des élèves filles et des élèves garçons pose problème dans la mesure où le système scolaire valorise plutôt le modèle sportif « masculin » (Davisse, 1999). Ces analyses se voient renforcées par les résultats d'un ensemble de recherches sur la certification en EPS au baccalauréat qui mettent en évidence un écart entre les notes des filles et des garçons (pour une présentation, David, 2000). Ainsi, Bergé, Croiset, Marion et Pézelier (2000) considèrent que pour réduire les difficultés des élèves filles en EPS, il faut réfléchir aux conditions d'enseignement, notamment dans le choix des programmes d'APS qui leur sont proposés. La littérature anglo-saxonne (Scraton, 1986, 1992 ; Wright, 2000 ; Harris & Penney, 2000 ; Penney, 2002) affirme que l'éducation physique n'est pas une activité neutre. Son organisation opère une distinction permanente « fille/garçon », qui renforce les formes de pratiques scolaires et les représentations établies et stéréotypées qui sont associées aux APS. Pour Scraton (1986) l'éducation physique est un élément signifiant dans le processus de consolidation et de reproduction de l'idéologie de sexe à travers l'école. Cette auteure défend l'idée que l'enseignement en éducation physique conforte, de façon implicite, la différence des genres, en termes d'activités proposées, mais également par les attitudes et réactions qui en découlent (Scraton, 1987). Selon Wright (2000), les élèves et les enseignantes reproduisent ensemble les inégalités sexuées dans leur pratique quotidienne de l'éducation physique. Pour conclure, il apparaît que l'éducation physique, en tant que matière d'enseignement, contribue à renforcer et légitimer d'importantes inégalités de sexe et de façon implicite, les attitudes et réactions qui en

découlent (pour une revue, Penney, 2002). Tous ces travaux qu'ils soient français ou anglo-saxons, montrent qu'on ne peut plus considérer les élèves comme un groupe constitué d'éléments « identiques ». Par ailleurs, à la différence des sexes « fille » ou « garçon », se rajoutent des différences de genre « féminin » ou « masculin » qui font que les élèves ne se positionneront pas de la même façon face aux apprentissages scolaires. (Ingrid Verscheure, Chantal Amade-Escot, p 80, 2004)

2.3-La construction de l'identité sexuée :

Marie Choquet et Sylvie Ledoux, dans une étude de 1994, montrent comment, avec l'acquisition de l'identité sexuelle à l'adolescence, se constituent et s'affinent les modes d'être masculins ou féminins. Les filles vont, plus que les garçons, accorder de l'importance au corps, à la famille, à l'école, à l'amitié. Les garçons quant à eux vont privilégier les sorties, les rencontres et diversifier leurs lieux de vie. D'autre part, toujours selon cette étude, « Les garçons et les filles se conforment à l'image sociale de leur sexe, les garçons s'orientent vers l'image sociale de « virilité » à travers des comportements bruyants et agressifs, les filles vers celle de la féminité plus passive concentrée sur le corps parfois à travers des « plaintes » somatiques » (Choquet et Ledoux, citées par DAVISSE, 1998 : 235). Les activités physiques et sportives sont plus particulièrement le lieu où se manifestent ces malaises et ces comportements caricaturaux liés à cette étape de vie, laissant bon nombre d'enseignant-e-s démuni-e-s. En considérant que les pratiques sportives sont du registre de « l'actif », et par conséquent plus favorables à l'identification masculine (définie comme telle), on peut penser que les adolescentes perçoivent un risque de « perdre » une part de leur identité dans une activité perçue comme appartenant à l'autre « monde ».

Les responsables de l'enquête de 1994 se préoccupent de cet abandon progressif du sport par les adolescentes et s'interrogent ainsi : « Peut-on supposer qu'à l'âge où les filles vivent leurs corps difficilement et recherchent surtout des échanges affectifs, la pratique régulière d'un sport, un certain esprit de compétition, les contraintes vestimentaires, ne sont plus adaptées à leurs préoccupations du moment ? ». Annick DAVISSE (1998 : 237) reste elle aussi perplexe devant la convergence d'indices qui pousse à se demander si globalement, ce n'est pas simplement l'idée d'être actives que les filles adolescentes sont rejettent.

2.4-Image du corps et incorporation des rôles sexués :

« Si l'on se place dans une perspective historique, on se rappelle que la partition du corps et de l'esprit entre les sexes a fondé la distribution des fonctions sociales entre les hommes et les femmes » (Chaponnière, 2006 : p68). Les devoirs liés au corps, santé, hygiène, nutrition, reproduction étant assignés aux femmes tandis que les hommes s'arrogent les travaux de l'esprit. Ce serait dans la « nature » des femmes d'être avant tout disponibles, « utiles ».

Cette croyance détermine encore les relations de pouvoir des sociétés humaines et des rapports de classes de sexe. Une classe propriétaire, celle des hommes et la classe appropriée, celle des femmes. Dans une importante réflexion, Colette Guillaumin (1992) montre comment les femmes sont réduites à leur corps, (Considérées et traitées comme des choses). Elles sont le sexe, alors que les hommes ont un corps. « Sexe est la femme, mais elle ne possède pas un sexe. Les hommes ne sont pas sexe mais en possède un » (Guillaumin, 1992 : 52). Malheureusement le sport ne contredit pas ces croyances. En effet, les femmes contreviennent à la féminité lorsqu'elles utilisent leur corps comme un outil, ce qu'implique le sport. Elles sont réduites à lui et ne peuvent s'en dissocier.

A cause de ses origines, ses liens historiques avec la vie militaire, la parenté des règles de la compétition avec celle de la guerre, la perception du sport qui persiste est celle d'une activité essentiellement masculine voire celle d'une « activité corporelle virile par excellence » (Chaponnière, 2006 : 68). Pour que les femmes soient acceptées dans une activité donnée, il faut que les gestuelles requises, n'entrent pas en contradiction avec les attendus de la féminité. A ce sujet, pendant longtemps, les photographies de femmes sportives en plein effort, au cœur de l'action, étaient absentes des médias. On ne voit encore que rarement des photos de femmes footballeuses ou pilotes automobile, et les commentaires sur les sportives se limitent souvent à des qualificatifs sur leur apparence.

Les modèles de femmes qui apparaissent aujourd'hui dans le sport comme positifs sont : la femme-mère, la femme bel-objet. La fonction maternelle et l'esthétique sont les arguments privilégiés pour inciter les femmes à pratiquer une activité physique.

En conformité avec ces images, les femmes choisiront majoritairement des pratiques sportives « esthétisantes » (Louveau, 2004 : 176). La femme « virile » est au contraire donnée comme modèle repoussoir et c'est à cette femme-là que sont bien souvent assimilées les femmes sportives compétitives. Les luttes, les résistances de certaines sportives de haut

niveau et de pionnières qui se sont imposées par leur talent et leurs initiatives ont, à n'en pas douter, fait bouger les choses et contribué à intégrer les femmes dans le monde du sport en ouvrant le champ des possibles pour ces dernières. Toutefois, le sport reste un domaine avant tout masculin et auquel les jeunes filles s'identifient probablement peu. On peut alors penser que le rapport qu'elles entretiennent aux pratiques sportives est structuré par cette conception du sport en tant que lieu d'expression et de construction de la masculinité. Ce qui expliquerait leur moindre investissement et leur désinvestissement au moment de l'adolescence, période de cristallisation des rôles de sexe et d'affirmation des identités sexuées.

2.5-Inégalités et discrimination, obstacles à l'encontre des femmes dans le sport :

Les incidences positives du sport en matière d'égalité entre les sexes et de dé marginalisation des femmes sont bridées par une discrimination sexiste dans tous les domaines et à tous les niveaux, nourrie par le maintien de stéréotypes concernant les capacités physiques et le rôle social des femmes. Les femmes sont souvent mises involontairement à l'écart dans différents types d'activités sportives, manifestations et compétitions qui leur sont spécifiquement destinés. L'accès des femmes à des postes de direction et de prise de décisions est entravé à tous les niveaux, local et international. La valeur accordée au sport féminin est souvent inférieure, ce qui se traduit par l'insuffisance des ressources et des salaires et des prix moindres. Dans les médias, le sport féminin, outre le fait d'être marginalisé, est souvent présenté de manière différente et reflète et renforce les stéréotypes sexuels. La violence à l'égard des femmes, leur exploitation et leur harcèlement dans les sports sont des manifestations des perceptions de la position dominante, de la force physique et de la puissance des hommes, qui sont traditionnellement évoquées dans les sports masculins.

Un certain nombre d'éléments fondamentaux ont été identifiés en vue de battre en brèche la discrimination entre les sexes et l'inégalité des relations entre sexes, d'instaurer un environnement porteur aux fins de l'égalité des sexes et de la dé marginalisation des femmes, dans de nombreux domaines, y compris celui du sport. Au nombre de ces éléments, on peut citer l'amélioration des capacités des femmes par l'éducation et la santé; leur accessibilité accrue aux possibilités et aux ressources, telles que l'emploi et les avoirs économiques, et leur plus grand contrôle sur ces dernières; la promotion de leur rôle de participantes et de dirigeantes; la protection et la promotion de leurs droits de la personne; et leur sécurité, y compris par la protection contre la violence.

Chapitre II: Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS

Le rôle des hommes et des garçons pour ce qui est de mettre en cause et de modifier le déséquilibre des relations de pouvoir est essentiel. Ces dernières années, on a mis davantage l'accent sur le rôle positif que les hommes et les garçons jouent et peuvent jouer effectivement pour promouvoir l'autonomisation des femmes dans de nombreux secteurs différents, y compris au foyer, dans la collectivité et sur le marché du travail. Du fait de la position dominante des hommes dans le monde du sport, leur action en matière d'égalité entre les sexes dans ce domaine est critique.

La présente publication examine le potentiel que présentent le sport et l'éducation physique pour promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et des jeunes filles. Elle examine les inégalités et défis persistants à la participation égale des femmes et les avantages pour ces dernières, ainsi que les moyens de rectifier la situation. Des exemples de bonnes pratiques sont présentés dans tous les domaines. Le rapport énonce des recommandations dans les domaines de la recherche, des politiques et des activités opérationnelles. (2007, Nation unies, p4).

3-Les pratiques sportives des femmes:

3.1-Historiquement :

Le sport est une pratique masculine. Ainsi, au XIXe siècle, les femmes sont peu nombreuses à faire une activité physique ou sportive. Leur « condition féminine », qui contribue à l'organisation de la vie sociale l'époque, ne le leur permet pas. De fait, leur présence est interdite dans bien des clubs sportifs, notamment en Grande-Bretagne, et souvent, elles considèrent elles-mêmes qu'elles n'ont pas à s'exhiber dans ce genre de pratique, se conformant ainsi aux représentations sociales de la femme alors en vigueur. Ainsi, les femmes ne pratiquent réellement l'équitation que depuis le milieu du XIXe siècle. Auparavant, monter à cheval à califourchon et porter, de ce fait, un pantalon d'homme était jugé tellement indécent que cette activité était incompatible avec la « condition féminine ». (Defrance J, 1995).

L'investissement du sport par les femmes, qui s'effectue à très petits pas et qui semble se ralentir depuis quelques années, contraste donc beaucoup avec l'évolution des normes, l'aspiration à l'égalité entre les sexes, la diversification des modes de vie. Le sociologue Claude Dubar a déjà souligné l'existence de ce décalage, qu'il décrit non pas dans le sport, mais dans la rigidité des formes sociales de division du travail (dans la famille comme dans

l'entreprise) et la persistance de formes communautaires de domination des hommes sur les femmes. IL en fait d'ailleurs le fondement d'une crise des identifications sexuées, des modèles masculins et féminins et des types de rapports sociaux de sexe à prévaloir. (Dubar C, 2000).

3.2-Controverses féministes :

Les controverses sur le sujet sont assez vives, et les difficultés pour réaliser une analyse sociologique ne le sont pas moins : l'étude des pratiques sportives rencontre les mêmes obstacles que les analyses de la « condition féminine ». Pour certaines femmes radicales, la position de femme, qui est systématiquement décalée par rapport à la position d'homme, conduit à un « autre » point de vue la réalité sociale et sportive et permet la construction d'un savoir inaperçu par la sociologie des sports masculins réalisée par des sociologues masculins [Hall, 1985]. Pour rétablir le point de vue des femmes dans sa cohérence, elles proposent de fonder l'analyse sociologique uniquement sur les travaux exempts de préjugés liés au sexe et débarrassés des stéréotypes négatifs de la femme ; à cette fin, un auteur comme Lenskyj établit une sélection bibliographique de référence « corrects », qui élimine une bonne part de la production sociologique (Lenskyj, 1988).

D'autres auteurs reprochent aux féministes « radicales » de mal interpréter toutes les formes de jeu et de passe-temps organisées précisément pour faciliter la rencontre des sexes, créer des cadres dans lesquels s'établissent des relations plus ou moins réglées, égalitaires ou hiérarchiques, et plus ou moins érotisées (comme la danse :Hess 1989). L'histoire sociale montre que les activités en salle sont toujours décodables en termes sexuels, ce qui s'observe aussi pour les massages, les saunas, etc.) ; Cette connotation érotique des relations entre sexes sur les lieux d'exercices est, pour les unes, un objet d'analyse ; pour les autres, le point de départ d'une critique radicale. (Jacques Defrance, p 32, 2000)

3.4-Sport féminin et société :

En France, nous comptons à peu près 14 millions de licenciés et 35% de femmes. C'est peu si l'on considère qu'elles représentent environ 52% de la population. Peut-on conclure que la gent féminine ne s'intéresse pas au sport ? Certes non, mais qu'elles s'y intéressent différemment. En effet, elles représentent 53% des pratiquants d'activités de loisir. Il y a donc bien une inégalité d'accès au sport. Grâce à une étude de C. Louveau, on sait que les pratiques sportives de la mère influencent la vocation sportive des enfants. La famille est le creuset

Chapitre II: Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS

primordial de la genèse des goûts sportifs. Mais la progression de la féminisation n'est pas uniforme dans toutes les fédérations. Elle varie de 0 à 90% pour la Fédération Française d'Education Physique et de Gymnastique Volontaire, la première à avoir une femme comme présidente en 1964 : Nicole Dec havanne. D'autres pratiques sont aussi très féminisées bien que difficilement quantifiables comme le yoga, la danse, l'expression corporelle. Néanmoins la pratique féminine semble bien rester une pratique sociale où les ouvrières sont exclues et où les couches moyennes et «supérieures» surreprésentés. D'après une étude sociologique, on sait que ce sont les femmes de 30-35 ans, des grandes villes et diplômées qui sont les plus nombreuses à être licenciées. C'est donc avec l'âge que l'inégalité augmente, la fin de la scolarité, le mariage, les enfants sont des éléments qui pèsent plus sur les femmes que sur les hommes pour les empêcher de pratiquer un sport. Mais aussi, les femmes des couches populaires se heurtent à deux problèmes pour accéder à la pratique sportive : difficile tout d'abord de pratiquer les activités physiques correspondants au groupe social auquel elles appartiennent (foot, rugby, boxe) et d'autre part, impossibilité de pratiquer avec les hommes de même origine sociale qui ont le plus souvent gardé l'image de la femme du début du siècle (vue machiste). Les garçons se distinguent des filles par la pratique d'activités qui donnent une image plus en rapport avec le statut viril de l'homme. Cette image qui d'ailleurs est totalement véhiculée par les médias. Mais pourquoi cette influence est-elle plus forte dans les milieux populaires ?

3.5-Sport féminin et culture :

Le véritable obstacle à l'accession de la femme aux pratiques physiques est impalpable. Il s'agit de la mentalité féminine qui s'est façonnée au cours des siècles dans un rôle secondaire. Celle-ci a du assumer sa fonction de bonne, de mère puis de travailleuse. Elle a été tour à tour, douce, jolie, fragile, gracieuse, soumise, autant de qualités qui l'éloignent de la sphère masculine, dominatrice de la société, et du sport en général qui est loin de véhiculer ces thèmes. La sportive représente déjà un type de femme en rupture avec l'image habituelle du féminin. Elle est assez mal vue dans certaines sociétés qui craignent pour leur hégémonie masculine (l'Afrique du nord notamment). Mais qu'est-ce que la mentalité féminine ? C'est autour de la notion centrale d'identification que se développe la représentation qui va organiser le choix d'usage général de soi et donc de la pratique sportive. Ce concept d'identification est courant en psychologie et en psychanalyse pour saisir la construction progressive de la personnalité comme un mouvement entre soi et le monde (Lacan J. C'est

évidemment la petite enfance qui est le lieu premier du travail d'identification. P. Tap le constate dans la façon différente qu'ont les filles et les garçons, entre trois et dix ans de s'emparer des jouets et des personnages. L'occupation différenciée des cours de récréation en témoigne dès la maternelle, ainsi que la fréquente non-mixité des groupes spontanés que l'on observe dans les études existantes sur les jeux : «les jeux moteurs dynamiques de la fille sont beaucoup plus statiques que les jeux des garçons. C'est sauter à la corde sur place, tourner autour d'un cercle par terre à cloche-pied, (...) tout le contraire des garçons» F. Dolto.

3.6-Distributions sexuelles et participation des femmes :

L'inégalité des chances d'accès à la pratique sportive est bien illustrée par l'étude de la participation des femmes. Des origines (fin du XIXe siècle) à aujourd'hui, la place des femmes est nettement inférieure à celle des hommes, toute autre condition égale par ailleurs (pour la situation actuelle, voir (Louveau 1987 ; Davise, Louveau 1991 ; Arnaud, Terret, éd. 1996).

Une première explication met l'accent sur des manifestations de rejet actif à l'encontre des femmes par des groupements sportifs masculins. Elle fait référence à la structuration des relations sociales caractéristiques des sociétés industrielles du XIXe siècle, dans lesquelles des formes de discrimination sexuelle accentuées organisent la vie des classes bourgeoises et, par contrecoup, celle des classes moins fortunées qui prennent exemple sur la « vie bourgeoise ».

Une autre approche souligne le rôle des représentations mentales socialement construites à propos de la femme, de ce qui la différencie des hommes, principalement son corps et sa fonction biologique de reproduction. Les positions dans l'espace des sports seraient accessibles aux femmes en fonction de ce que le sens commun de l'époque considère comme étant féminin. L'éviction des femmes n'aurait par pour fondement la violence d'un refus, mais résulterait d'un accord assez large sur la définition de la féminité. Des auteurs soulignent à quel point les femmes elles-mêmes peuvent intérioriser la définition sociale de leur « nature », et accepter certaines formes de distribution des rôles entre les sexes, ce qui peut être interprété comme une « aliénation » féminine, l'acceptation d'un ordre social dans lequel les femmes sont dominées (exemple de domination masculine). L'attention se tourne alors vers le processus qui façonnent les représentations collectives : le rôle des personnages publics susceptibles d'incarner un « idéal féminin », comme les grandes sportives, les prises de position sur la condition féminine par des personnes qui peuvent se prévaloir d'une

expérience ou d'une autorité scientifique sur la question – spécialement les femmes, mais aussi les médecins- les conseils des personnes dont l'autorité morale ou la connaissance des convenances garantit la justesse des propos- telle directrice d'école de filles-,etc.(Jacques Defrance , , p 30,31, 2000).

3.7-L'éducation physique chez les filles dans les écoles :

Pour toutes les jeunes filles et jeunes femmes, l'accès à l'éducation physique dans les écoles peut jouer un rôle important en promouvant leur participation aux activités sportives. Pendant les années 70, 80 et 90, on a consacré moins de temps à l'éducation physique dans les programmes d'enseignement, dans le monde entier, on a diminué les ressources financières, physiques et humaines affectées à cette activité et l'éducation physique a été considérée comme un sujet secondaire. Depuis le sommet mondial de Berlin sur l'éducation physique, en novembre 1999, on a constaté des améliorations considérables dans l'éducation physique en milieu scolaire dans les pays développés mais malheureusement peu de changements dans les pays en développement.

L'inclusion de l'éducation physique dans les programmes d'enseignement officiels ne favorise pas nécessairement l'activité physique des jeunes filles, parce que l'éducation physique fournie peut être largement biaisée en faveur des garçons, sur le plan des types d'activité, des styles d'enseignement et des ressources disponibles. Ainsi, dans certains pays, l'éducation physique est facultative pour les filles et nombre d'entre elles choisissent de ne pas y participer, situation aggravée par le manque d'installations, comme des vestiaires pour les filles.

En plus de politiques visant à promouvoir le droit à l'éducation physique, il est nécessaire de faire en sorte que les politiques et les programmes relatifs à l'éducation physique en milieu scolaire prennent pleinement en compte les problèmes d'égalité des sexes. Ainsi, en plus de favoriser un accroissement de la participation des filles et des jeunes femmes, il conviendrait de décourager les stéréotypes traditionnels et la ségrégation fondée sur le sexe dans le sport et l'éducation physique. Garçons et filles doivent être incités à évoluer au-delà du classement traditionnel des différents types de sport comme étant masculins (comme le rugby) ou féminins et à avoir une gamme diverses d'activités physiques. Pour ce faire, il convient d'élaborer des politiques et des programmes en vue de sensibiliser les élèves, les parents et le personnel, d'accroître le nombre de femmes enseignant l'éducation physique, de dispenser à

tous les enseignants une formation concernant l'égalité entre les sexes et d'allouer des ressources suffisantes. (2007, Nation unies, p 23,24).

4- La tenue vestimentaire et la mixité dans la pratique du sport en Islam :

4.1-La tenue vestimentaire :

Les femmes voilées déplorent la tenue de pratique. Pour elles, s'habiller d'une manière, non serré, non transparent et en plus du voile sur la tête, c'est totalement se dénuder et dévoiler son corps au grand public et cela est " ... contre l'éthique du port du voile ". La pratique du sport nécessite le port de certaines tenues jugées par elles trop choquantes et indécentes. Des tenues donc qui mettent presque à nu le corps de la femme, ce corps justement qui, selon Mama Sow, en plus d'être un corps de plaisir, support de la sexualité, est aussi un corps porteur de signes, reflet du groupe d'appartenance, un corps expressif. Nous pouvons être d'accord avec cette vision de Sow si l'on sait que la femme voilée, rien qu'à travers son accoutrement rappelle une certaine appartenance religieuse basée sur les principes de l'islam qui a fini de définir des normes de vie pour elle. Par conséquent, se mettre en tenue sportive qui laisserait apparaître ses formes et susciterait l'envie, le désir, revient pour la femme voilée à se défaire d'une valeur symbole et à sortir du cadre de la chasteté et de la pudeur. " Toute femme voilée qui se respecte ne doit pas s'exhiber devant un public autre que féminin " dit une femme voilée.

Cela pourrait l'écarter momentanée de sa conviction. On pourrait penser également à une trahison du pacte d'avec Dieu, celui d'être chaste, décente, celui de ne montrer ses atours qu'à son mari. L'on ne saurait tolérer un tel comportement, un tel manque de respect envers soi-même qui n'échapperait certainement pas à la punition du regard extérieur. Outre cet aspect, une femme voilée qui porte une tenue sportive peut paraître comme un homme. Or" le prophète rapporte qu'Allah le Tout Puissant a maudit toute femme qui se ferait passer pour un homme, et tout homme qui se ferait passer pour une femme».selon elles. Pour les filles voilées, la tenue freine la pratique du sport. Selon eux donc " quand on parle de femme voilée, on fait allusion au respect des principes religieux, des normes islamiques.. " qui lui dictent une manière de s'habiller, de se conduire. De même pour les islamologues qui pensent qu'après la longue lutte menée par l'islam pour redonner à la femme sa dignité et sa place dans la société, il se doit d'interdire à ses femmes de se dénuder, de se dévoiler pour "courir, sauter, jouer etc. Ce n'est pas recommandé par l'islam et toute femme qui se respecte ne devrait pas s'habiller ainsi pour pratiquer le sport " selon un islamologue. Fates Youssef n'a

Chapitre II: Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS

certainement pas tort quand il dit qu' « entre le voile et le short, il y a un monde à franchir. En effet le port voile islamique inhérent à leurs croyances religieuses vient renforcer ce fait. (Adama SECK, 2007, P38).

4.2-La mixité :

En rapport avec cette question, les filles jugent que la pratique mixte du sport est contre un principe de l'islam qui voudrait que la femme ne se brasse pas avec les hommes qui lui sont étrangers. Or les lieux de pratique sont aussi bien pour les hommes que pour les femmes. La qui veut pratiquer le sport est alors exposée de manière consciente ou inconsciente aux regards des spectateurs car le cadre de pratique n'est pas exclusivement féminin. Parce que l'islam n'autorise pas la mixité, il n'est pas question d'exhiber son corps devant des hommes qui ne sont pas membres de sa famille ; de courir, de sauter, de se défouler devant leurs regards, encore moins de pratiquer dans le même cadre qu'eux. Ceci dit, le public mixte ne peut être admis quand des femmes voilées pratiquent le sport. La question que nous nous posons alors est la suivante : pouvons-nous trouver un cadre qui puisse contenir les filles dans « leur » sphère et qui permette qu'elles s'adonnent à la pratique de leur sport de choix ? Question qui semble être un rêve pour une d'entre elles qui " aurait aimé pratiquer la natation, le volley, le foot, si toutes les conditions avaient été réunies ". " Aussi si on pouvait pratiquer entre filles sans présence masculine, ce serait bien ". La mixité constitue donc un frein à leur expression dans les activités. La même remarque est faite par les autres répondants qui pensent de manière générale que la femme ne doit pas dans la pratique " se mêler aux hommes qui ne sont pas des proches parents ". Selon Alioune Sall une femme qui fait du sport devant des hommes, adoptent souvent des positions ou s'habillent d'une manière que l'islam réprovoie ". Quant à Adama Bèye, il pense que la femme musulmane qui veut vivre sa religion ne peut pas s'adonner au sport de compétition parce qu' " elle serait obligée de dévoiler son intimité au grand public, et cela va à l'encontre des principes islamiques ". Seulement un de nos sujets fait remarquer que " dans une société laïque, une femme ne peut pas à 100% respecter toutes les conditions de pratique. Supposons la femme voilée qui pratique dans un stadium, elle ne peut pas empêcher à un homme de venir voir le match ". Ouztaz Ta hib Socé l'a si bien compris qu'il semble encourager le sport de compétition. En effet, en plus d'approuver la pratique du sport chez la femme, il les invite à aller vers le sport, à s'habiller correctement et à pratiquer pour leur santé. "Participer à toutes sortes de compétition pour permettre à votre corps et votre esprit de s'épanouir, de se fortifier

Chapitre II: Les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en EPS

" dit-il. Donc en plus de la tenue, du cadre, des perceptions négatives, la mixité vient renforcer la liste des facteurs bloquant la pratique du sport de compétition chez les filles. (Adama SECK, 2007, P39).

Partie Pratique

Cadre méthodologique

I. Cadre méthodologique

1. Présentation de l'étude :

L'importance dans notre recherche réside dans une approche sociologique des inégalités sociales d'accès à la pratique féminine, a fin de savoir qu'elle est l'influence de l'école et des contenus d'apprentissage proposés en EPS sur le renforcement des inégalités sociales, qui influence a leurs tour sur l'accès des filles aux pratiques sportives.

2. taches de la recherche :

Afin d'atteindre l'objectif suscité nous nous sommes fixées les taches suivantes : une recherche bibliographique sur l'analyse didactique des contenus d'apprentissage en éducation physique et sportive, une recherche sur les inégalités sociales d'accès à la pratique féminine en éducation physiques et sportives ,construction d'un questionnaire pour bien précisé la regarde des élèves à ce contexte éducative et sportive. Cela par le recueil des opinions des filles sur des sujets concertants leurs préférences et leurs gênes dans les séances d'EPS.

3. moyens et méthodes de la recherche :

3.1. Méthode de l'analyse bibliographique et documentaire :

Ce procédé nous aide à collecter le maximum de données relatives à notre thème, nous avons donc consulté et analysé une série d'ouvrages et de revues spécialisées ainsi que quelques sites d'internet a fin de mieux cerner notre problématique et ainsi le choix des outils les plus adaptés pour recueillir les données et ainsi répondre aux questions posées.

3.2. Enquête par le questionnaire :

Sur le plan méthodologique, notre méthode de travail nécessite l'utilisation d'un questionnaire qui est une technique d'investigation, dans le but de relever le maximum d'opinions pour notre sujet de recherche et également afin de vérifier notre hypothèse. L'enquête par questionnaire consiste à poser un ensemble de questions, le plus souvent représentatives d'une population, une série de questions relatives a leurs situation sociale, personnelle, professionnel, et familiale, a leurs attitudes à l'égard d'opinions ou d'enjeux humains et sociaux, a leurs attentes, a leurs niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs la possibilité de quantifier de multiples données à travers de nombreuses analyses statistiques.

3.2.1. Structure de questionnaire :

Le questionnaire comporte 10 questions parmi ces questions existe celle qui ont une relation directe avec les contenus d'apprentissages (Q : 1, 3, 4, 5, 8, 9) et d'autres questions qui englobent d'autres facteurs sociaux, exemple la (Q : 6, 10) : la façon de s'habiller en EPS, l'ajustement d'un geste de la part de l'enseignant.

4. Déroulement de l'enquête :

Nous avons présenté le questionnaire aux élèves (filles) de lycée (Arezki Louis SMAOUN AMIZOUR BEJAIA) l'ensemble des filles appartiennent aux différentes classes sociales. La passation du questionnaire aux filles est faite par l'intermédiaire des enseignants d'EPS.

5. échantillon de la recherche :

Notre échantillon a été choisi selon des critères bien précis, correspond à notre recherche : il s'agit des lycéennes au cours d'éducation physique et sportive. Notre échantillon est composé de 60 élèves de même sexe (60 filles).

6. la méthode statistique :

Afin de mieux comprendre les résultats recueillis et de leur donner une signification logique, on a opté pour l'utilisation des pourcentages illustrées dans des tableaux ou on peut voir aussi les réponses représentées dans des histogrammes.

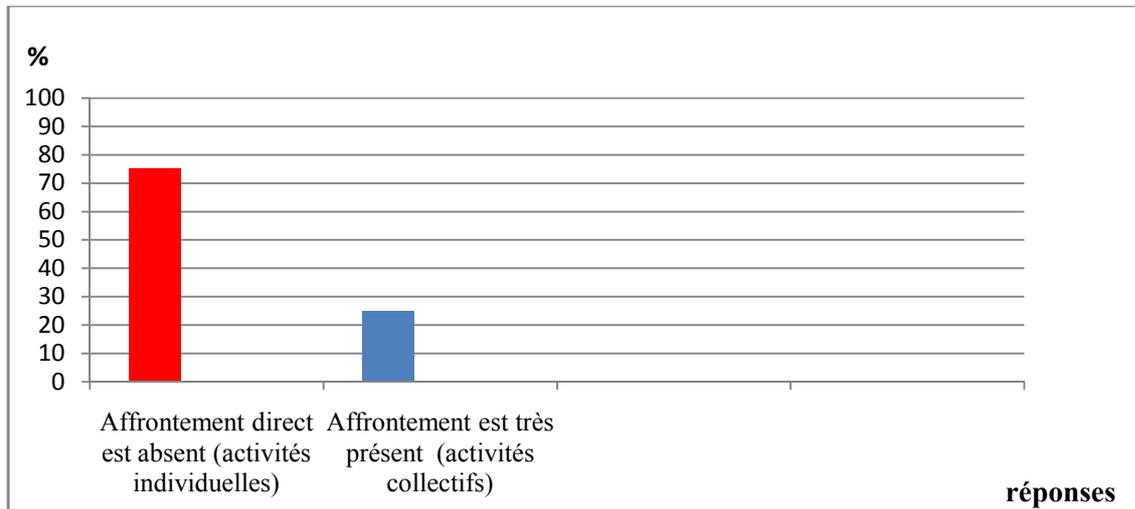
Analyse et interprétation des données

II .Analyses et interprétations des données :

Q n° 01 : préférez-vous des activités ou l'affrontement direct est absent, ou bien les activités d'opposition ou l'affrontement est très présent ?

Tableau n° 01 : représente les réponses da la question n° 01.

	Nombre	Pourcentage %
Affrontement direct est absent (activités individuelles)	45	75
Affrontement est très présent (activités collectifs)	15	25



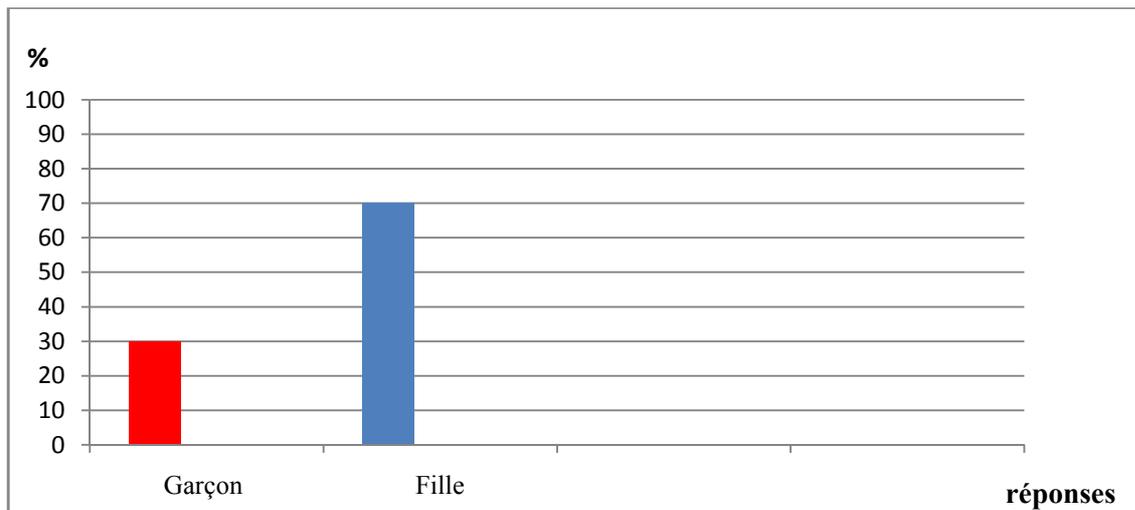
Graphe n°01 représente les réponses des filles sur la Q n°1

Le tableau ci-dessus montre que 75% des filles préféreraient les activités ou l'affrontement est absent qui veut dire ont tendance à préférer des activités individuelles, par contre 25% préféreraient les activités ou l'affrontement est très présent le cas des activités collectifs. Les activités de contact dites collectifs moins préférées par les filles qui refusaient les contacts entre les deux sexes cela les empêche à mieux pratiquer l'EPS.

Q n° 02 : Si vous voulez réaliser un exercice ou un geste qui nécessite la présence d'un autre élève, préférez-vous qu'il soit un garçon ou une fille ?

Tableau n° 02 : représente les réponses de la question n° 02.

	Nombre	Pourcentage %
Garçon	18	30
Fille	42	70



Graphe n°02 représente les réponses des filles sur la Q n°02.

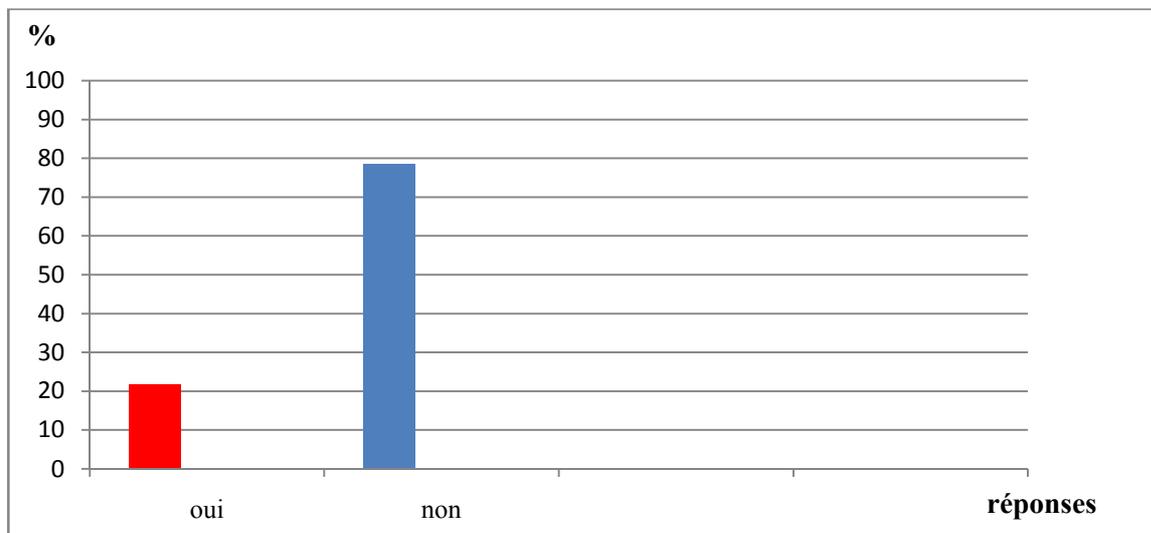
Le tableau ci-dessus montre que 70% des filles préfèrent l'aide d'une fille pour réaliser un geste ou bien un exercice physique, par contre 30% des autres filles préfèrent l'aide d'un garçon (pour mieux réaliser le geste selon elles).

Nous constatons que ce choix est dû aux malaises rencontrés lors d'une intervention d'un garçon auprès d'un corps d'une fille, cela implique une certaine difficulté pour les filles à pratiquer librement les activités physiques.

Q n° 3 les exercices d'échauffement qui nécessitent le regroupement des deux sexes, vous dérange-t-il ?

Tableau n° 03 : représente les réponses de la question n° 03.

	Nombre	Pourcentage %
Oui	13	21,67
Non	47	78,33



Graphe n°03 représente les réponses des filles sur la Q n°03.

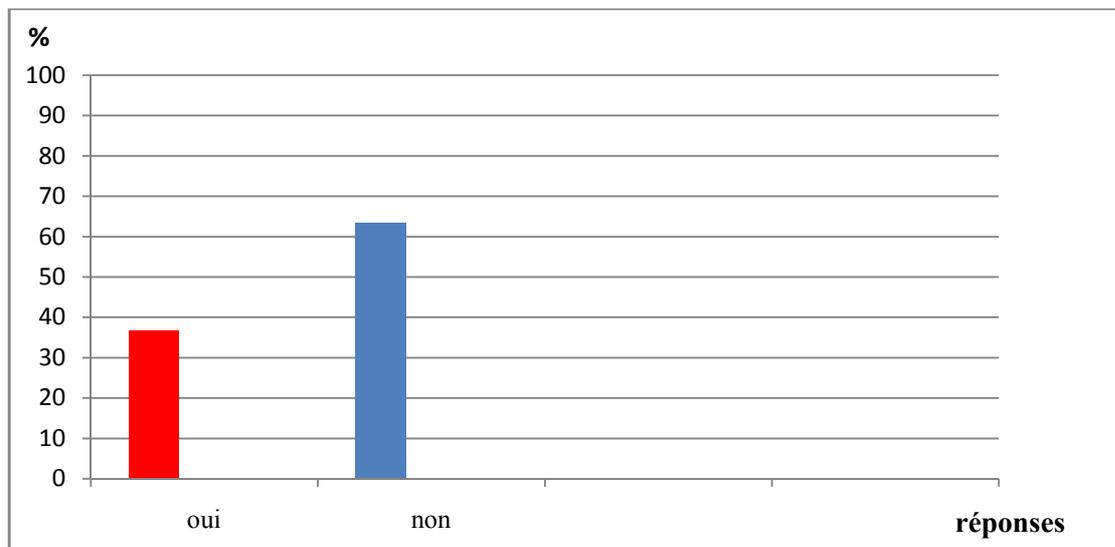
Le tableau ci-dessus montre que 78.33% des filles, ce regroupement des deux sexes en échauffement ne les dérange pas, par contre 21.67% cela les dérange.

Nous constatons que lors de la phase initiale de la séance, précisément en période d'échauffement les filles n'ont pas des ennuis avec le regroupement des deux sexes, et que ces filles sont habituées à ce genre de regroupement.

Q n° 04 le fait que les séances d'EPS soient mixtes, à savoir que les filles et les garçons sont mélangés, est-ce que c'est quelque chose de gênant ?

Tableau n° 04 : représente les réponses de la question n° 04.

	Nombre	Pourcentage %
Oui	22	36,67
Non	38	63,33



Graphe n°04 représente les réponses des filles sur la Q n°4.

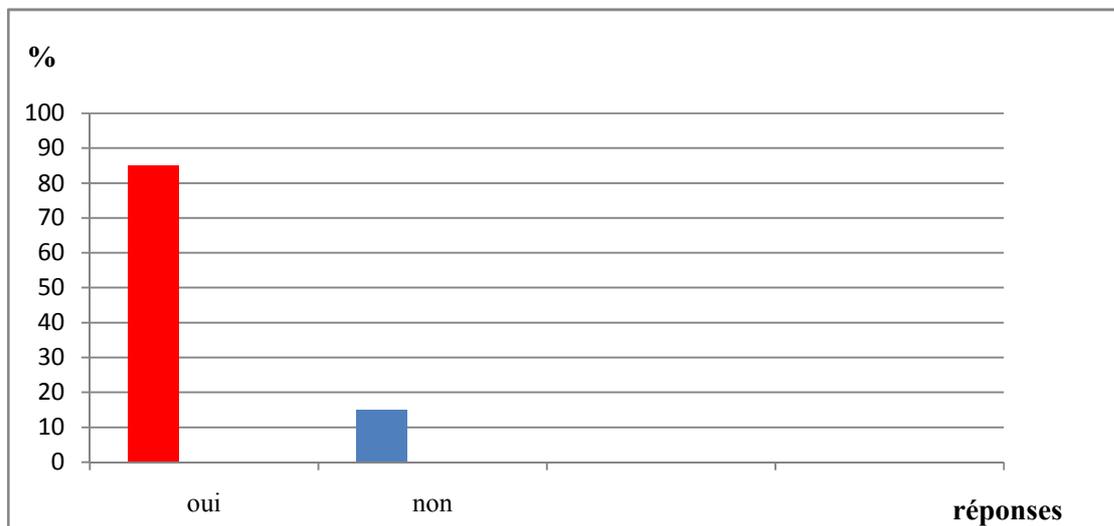
Le tableau ci-dessus montre que 63.33% des filles ne considèrent pas que les séances d'EPS mixtes c'est quelque chose de gênant. Par contre 36.67 des filles pensent que c'est gênant de pratiquer en présence de l'autre sexe.

Nous constatons que les séances mixtes en éducation physiques et sportives, n'est pas un facteur qui influence la pratique féminine dans cette région, en raison de la culture de ses citoyens, qui développent les facteurs de socialisation, de partage, de mixité ... etc.

Q n°05 : dans les exercices des sports collectifs en mixité avec l'élève, qui peuvent provoquer le toucher des parties intimes, est-ce que pour vous c'est quelque chose d'incommode ?

Tableau n° 05 : représente les réponses de la question n° 05.

	Nombre	Pourcentage %
Oui	51	85
Non	09	15



Graphe n°05 représente les réponses des filles sur la Q n°5.

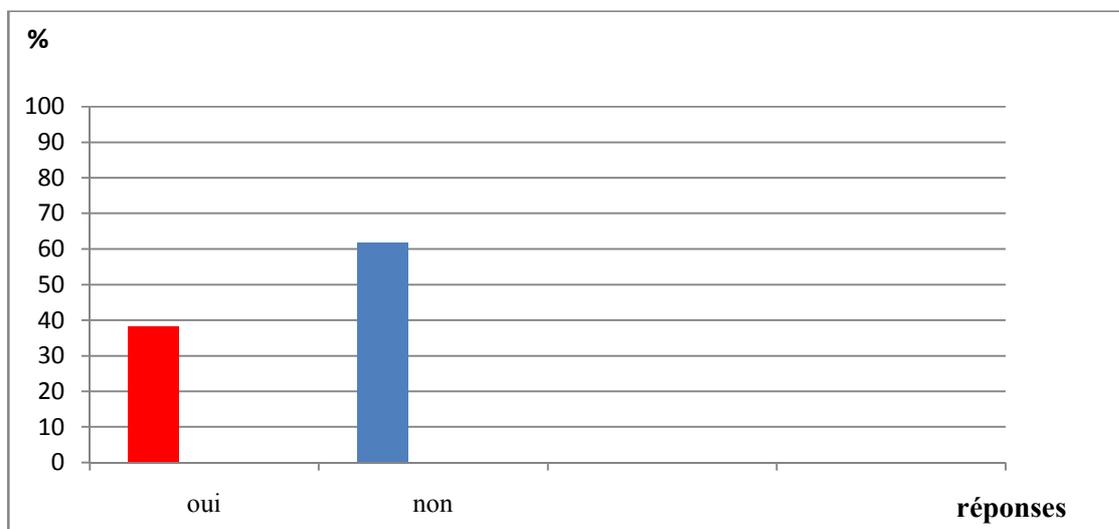
Le tableau ci-dessus montre que 85% des filles considèrent que les exercices des sports collectifs qui provoquent le toucher des parties intimes de leurs corps n'est pas commode à la pratique des activités physiques et sportives, par contre 15% des filles cela les gêne pas à faire ces exercices.

Nous constatons que les filles, refusent le fait que leurs corps font partie de la réalisation d'un exercice, L'accès des filles aux activités physiques peut être limité par, la structure de la société, les habitudes familiales et leur religion ...etc.

Q n° 06 : Est-ce que les habilles recommandés aux filles en éducation physiques et sportives, vous empêche à participer aux cours d'EPS ?

Tableau n° 06 : représente les réponses da la question n° 06.

	Nombre	Pourcentage %
Oui	23	38,33
Non	37	61,67



Graphe n°06 représente la réponse de la Q n°06.

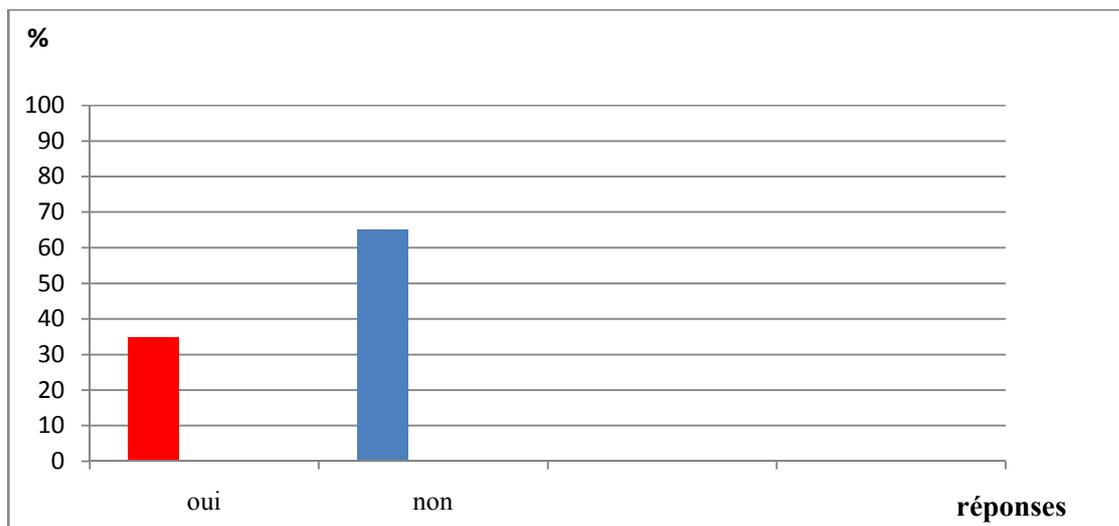
Le tableau ci-dessus montre que 61,67% des filles considèrent que les habilles recommandés en EPS, ne les empêche pas à participer, par contre 38,33% pensent que les habilles recommandés empêche leurs participation en EPS.

Nous constatons que les habilles recommandés en éducation physiques et sportives, ce n'est pas une raison de ne pas participer aux cours d'EPS. Cela du à la manière dont elles voient les habilles en éducation physiques et sportives qui préservent leur intimité.

Q n° 07 : En raison de la façon de s’habiller dans des séances éducation physiques et sportives, vous préféreriez de ne pas assister au cours d’EPS?

Tableau n° 07 : représente les réponses da la question n° 07.

	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage %</i>
Oui	21	35
Non	39	65



Graph n°07 représente les réponses des filles sur la Q n°07.

Le tableau ci-dessus montre que 78.33% des filles ne trouvent pas que la façon dont elles s’habillent dans les séances mixtes en EPS un achoppement pour assister aux cours d’EPS. Par contre 21.67% des filles ont des ennuis à propos la façon de s’habiller quand il s’agit des séances mixtes.

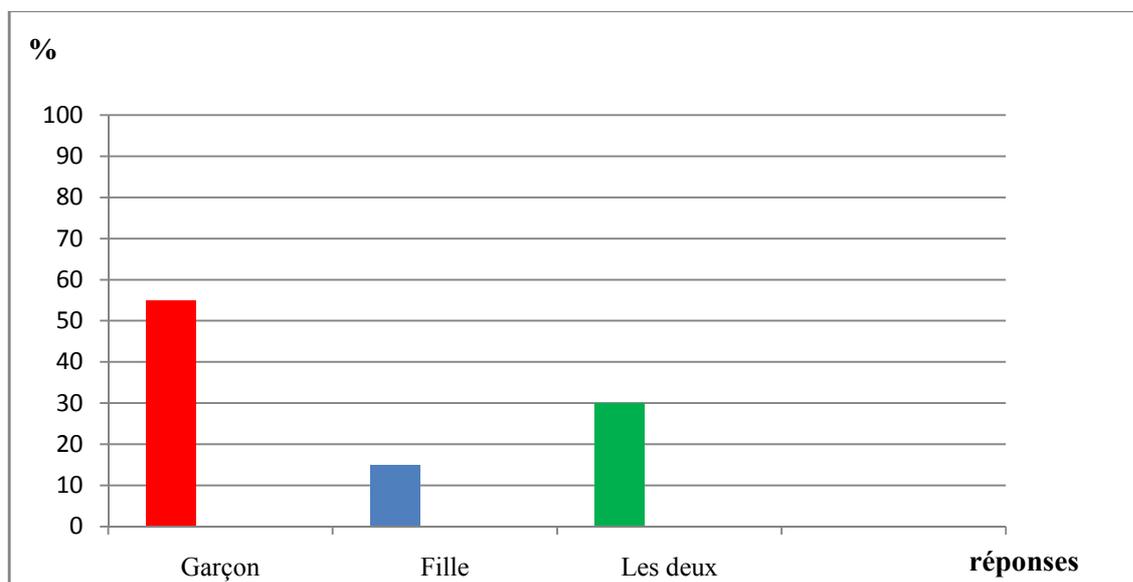
Nous constatons que la façon de s’habiller en éducation physiques et sportives n’est pas un véritable frein pour l’accès des filles aux pratiques sportives, cela est dû à la manière dont elles s’habillent habituellement, et la région dont elles habitent, qui est un endroit soi-disant un peu civilisé, donc pour les habilles en EPS, ça ne pose pas vraiment un problème pour les filles de cette région.

Analyse et interprétation des données

Q n° 08 : selon-vous les activités physiques et sportives proposées en EPS, réservées aux filles ou aux garçons ou bien pour les deux ?

Tableau n° 08 : représente les réponses da la question n° 08.

	Nombre	Pourcentage %
Garçon	33	55
Fille	09	15
Les deux	18	30



Graphe n°08 représente les pourcentages sur la Q n°8.

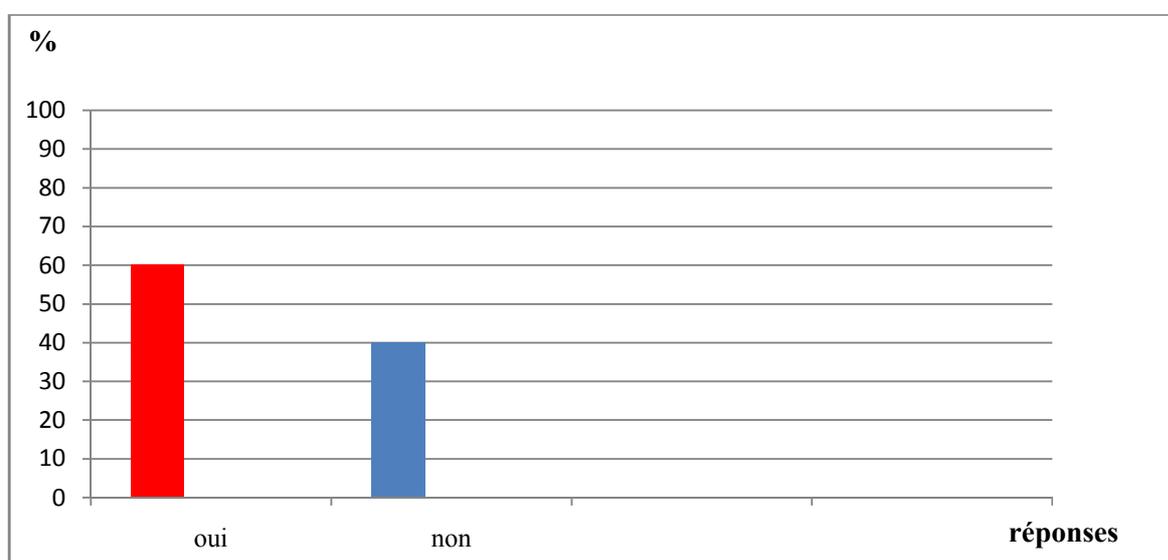
Le tableau ci-dessus montre que 55% des filles ont répondues que les APS réservées aux garçons, et 15% ont répondues que se sont réservées pour les filles, et 30% ont répondues que les APS son réservées pour les deux sexes.

D'après ces résultats nous constatons, que les activités physiques sont en faveur des garçons selon les filles, et que ces activités proposées prennent guère en considération les filles et leurs caractéristiques sociales, physiques,... etc.

Q n° 09 : plusieurs activités physiques nécessitent le contact, est-ce que c'est pour cela que vous présentez des excuses pour ne pas participer aux activités physiques et sportives ?

Tableau n° 09 : représente les réponses de la question n° 09.

	Nombre	Pourcentage %
Oui	36	60
Non	24	40



Graphique n°09 représente les réponses des filles sur la Q n°9.

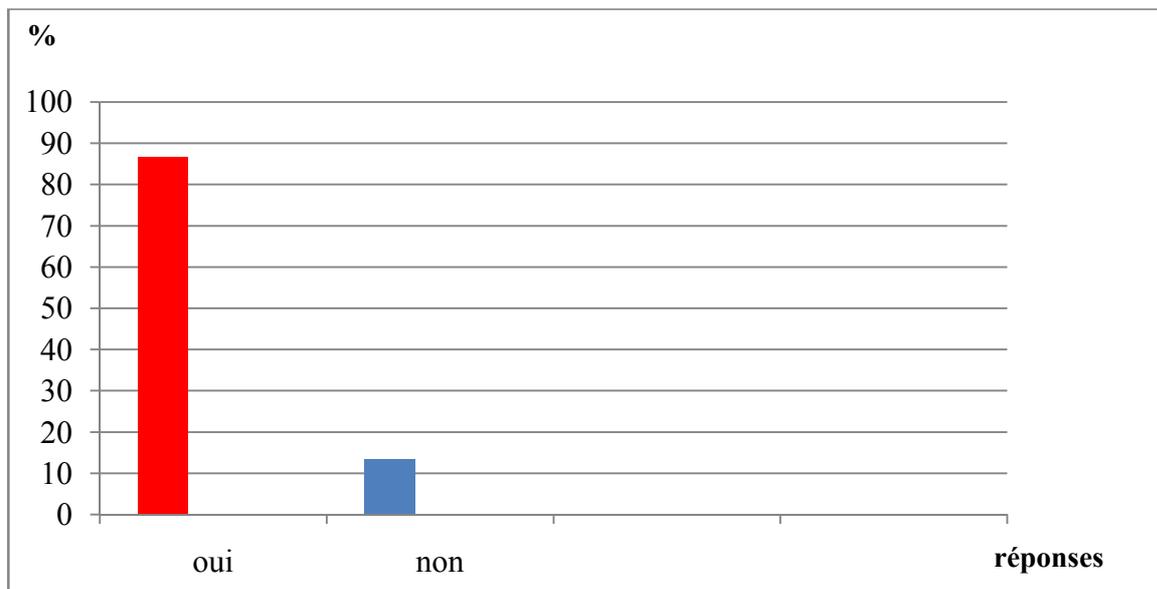
Le tableau ci-dessus montre que 60% des filles présentent des excuses pour ne pas participer aux cours d'EPS en raison de contact qui se manifeste dans plusieurs activités, par contre 40% des filles ne trouvent pas que ce contact nécessite une présentation des excuses pour ne pas participer aux cours d'EPS.

Nous constatons que les filles les activités physique et sportives de contact, En raison de rapprochement de corps des deux sexes, lors des contacts, et cela incite les filles à présenter des excuses pour ne pas participer à ce genre d'activités, pour les filles les activités physiques qui n'impliquent pas les contacts pourraient en renforcer leur participation.

Q n° 10 : l'ajustement d'un geste de la part d'un enseignant qui maniait votre corps, est-ce que cela vous dérange ?

Tableau n° 10: représente les réponses da la question n° 10.

	Nombre	Pourcentage %
Oui	52	86 ,67
Non	08	13,33



Graphe n°10 représente les réponses des filles sur la Q n°10.

Le tableau ci-dessus montre que 86.67% des filles, lors de l'ajustement d'un geste de la part de l'enseignant qui maniait leurs corps cela les dérange, par contre 13.33% cela ne les dérange pas.

Nous constatons que les filles refusent le fait que l'enseignant intervient auprès de leurs corps pour l'ajustement d'un geste, cela va à l'encontre de leurs principes, cet acte constitue donc un frein à leur expression dans les activités.

Discussion sur les hypothèses

III. Discussion sur les hypothèses :

III. Discussion sur l'hypothèse :

A partir de déférentes résultats obtenues au niveau de l'établissement « Arezki Louris Smaoun Bejaia », et la distribution des questionnaires, qui déterminent l'influence des contenus d'apprentissages sur l'accès des filles aux pratiques sportives, et sur la production des inégalités sociales, à travers les résultats obtenus nous affirmons cette hypothèse :

Les contenus d'apprentissages proposés dans les séances d'EPS, rendent l'accès à la pratique plus difficile pour les filles, et renforcent les inégalités sociales, et cela dû au non-traitement pédagogique et didactique de ces derniers.

Notre discussion de ces résultats peut orienter selon deux différents axes qui sont abordés dans le questionnaire :

➤ **Axe didactique:**

D'après les résultats obtenus dans les (Tableau 1,5 et 9) , les activités de contact ne permettent pas aux filles d'accéder à tous les activités proposés ou le contact entre les filles et les garçons est très présent, cela rend l'accès à la pratique plus difficile pour les filles. **(Catherine Louveau, 2002)**, les femmes sont majoritaires dans les disciplines largement féminisées, telles les danses et gymnastiques, mettent en jeu le corps d'une manière « typiquement » à l'inverse, les disciplines privilégiant les situations d'affrontement collectif, les sports de contact constituent des fiefs de la masculinité.

Selon les résultats obtenus, les contenus d'enseignements qui constituent le cœur de la discipline, interviennent dans la création d'inégalités entre filles et garçons. Les filles considèrent que les activités physiques et sportives proposées sont réservées pour les garçons davantage que les filles (tableau 8), **(Geneviève Cogérino, 2006)**. Les activités physiques et sportives (APS) ne sont pas neutres, Elles véhiculent des images et symbolisent des modèles corporels appréhendés différemment selon les filles et les garçons. Dans la lignée de ces travaux, **(Davisse et Louveau ,1991)** mettent en évidence que la discipline de l'EPS est un conservatoires des différences sexuées. De nombreux auteurs montrent que l'existence de différence dans le rapport au corps et au sport des élèves filles et des élèves garçons pose problème dans la mesure où le système scolaire valorise plutôt le modèle sportif « masculin ».

Il est observé que les choix des activités sont effectués pour satisfaire davantage les garçons que les filles en contexte mixte. Les protestations des garçons étant plus bruyantes lorsque les activités imposées ne leur conviennent pas, Le choix des activités physiques et sportives sélectionnées n'est pas forcément en adéquation avec les désirs des filles, mais plutôt avec ceux des institutions scolaires.

L'éducation physique a plus de difficulté à présenter des contenus transcendants, juste pour tous, quels que soient le milieu social et le sexe, Certes le sport en général présente des contenus à usage général, mais avant d'aborder ces savoirs dénués d'une certaine incertitude, l'EPS doit se prononcer sur les activités à choisir. Or, elle s'expose fortement au relativisme qui met à égale grandeur les diverses manifestations culturelles construites dans des contextes sociaux différents.

➤ **Axe sociologique :**

Les activités physiques et sportives proposées en EPS, qui nécessitent le regroupement des deux sexes ne provoquent aucun problème à la pratique de cette dernière pour les filles, cela peut nous induire à confirmer que la mixité n'est pas un facteur inhibiteur aux pratiques sportives pour les filles. (Tableaux 3et4). La façon de s'habiller en éducation physiques et sportives pour les filles ne représente pas vraiment un facteur qui puisse influencer leur pratique, en raison des pensées culturelles (tableau 6 et7) .

Les filles préfèrent un sexe féminin, lors d'un exercice qui nécessite un coéquipier (tableau 2) tout en expliquant ce choix par les malaises aperçus lors d'un aide des garçons, et pour éviter le contact corporel direct avec les garçons. L'ajustement d'un geste pour une fille qui provoque de manier son corps de la part de l'enseignant (tableau 10), peut représenter chez les filles un facteur inhibiteur à la pratique des activités physique et sportives, Les filles contreviennent à la féminité lorsqu'elles utilisent leurs corps comme un outil, ce qui implique le sport, elles sont réduites à lui et ne peuvent s'en dissocier. Ces inégalités sociales s'immiscent de manière subreptice et implicite dans les apprentissages mis en application par le corps enseignant.

Les inégalités sont véhiculées de manière inconsciente par les contenus d'apprentissages, l'inclusion de l'éducation physique dans les programmes d'enseignement officiels ne favorise pas nécessairement l'activité physique des jeunes filles, parce que l'éducation physique fournie peut être largement biaisée en faveur des garçons, Et les activités physiques proposés

sont a majoritairement des activités collectives, qui impliquent des contacts entre les deux sexes. Cela rend l'accès plus difficiles pour la pratique de ces activités chez les filles. Or que la mixité menée par les programmes d'EPS, et les habilles recommandés à la pratique de ses activités, ne renforcent pas vraiment la liste des facteurs bloquant la pratique sportive féminine.

Conclusion

Conclusion :

L'objet de cette recherche était, à partir du constat du le moindre accès aux activités physiques et sportives par les filles, de voir si l'éducation physique à l'école est un lieu de reproduction des inégalités sociales à travers les contenus proposés. Pour éclairer le contenu de ma recherche, j'ai interrogé un échantillon de jeunes filles. Je les ai questionnées sur les difficultés surmontées en pratiquant les activités physiques et sportives, leur point de vue quant à la pratique d'activités physiques. A la lumière de plusieurs thèmes, à savoir les APS proposées, la mixité, le rapport au corps, je peux tirer les conclusions suivantes.

Le désengagement des jeunes filles fait partie d'un processus plus général de différenciation sexuelle et de cristallisation des différences entre garçons et filles. Ces différences se construisent et s'installent tout au long de la vie, dans le milieu familial, dans le cadre scolaire ainsi que dans l'espace public. Plus particulièrement, l'éducation et l'enseignement sont imprégnés de messages qui inculquent aux filles et aux garçons de se comporter selon ce qui est socialement prescrit pour les unes et les autres. Or, les activités sportives ne font pas partie de ce que doivent faire les filles. S'agissant de la mixité appliquée dans les cours de sport, il me semble pouvoir affirmer qu'elle ne favorise pas l'égalité des sexes. S'épargner une réflexion quant à son application risque de renforcer les discriminations envers les filles.

Les enseignants se rendent compte que les « apprentissages » dispensés dans le cadre scolaire ne profitent pas de manière égalitaire aux garçons et aux filles. La diminution des pratiques sportives par les filles découle aussi des relations qu'elles entretiennent avec leur propre corps, notamment à partir des images véhiculées et des croyances qui montrent encore la femme plus faible. Raisons pour lesquelles, elles ne prennent pas le risque de perdre une part de leur « identité » en s'investissant dans un domaine masculin.

Dans une réflexion plus prospective, plus précisément pour les activités physiques et sportives mises sur pied pour les jeunes femmes en recherche d'orientation professionnelle, je propose de conserver un atelier de sport. Cet atelier doit être un lieu de socialisation, de détente, de prise de conscience de son corps et enfin de plaisir, tous liés à la vie collective et communautaire, indispensables à cette étape de vie. L'activité sportive suivie doit donner aux garçons et aux filles au travers des relations et échanges au sein d'un ensemble unique et non distinct, la possibilité d'aller au-delà des rôles traditionnels de sexe. Il s'agit d'intensifier le

nombre et la variété des activités sportives afin de donner aux filles la possibilité de se démarquer des croyances paralysant tout désir de transgression, d'inclure aussi d'autres facettes de l'activité physique. D'alterner animateur et animatrice dans la conduite des activités sportives afin de susciter, voir d'éveiller, un potentiel physique insoupçonné, voire inavouable chez les jeunes filles. Enfin, de sensibiliser l'équipe éducative sur ses injonctions conscientes ou inconscientes en termes d'assignation de ces inégalités et de mettre sur pied un module de formation sur ce thème.

Pour terminer, je citerai Marie-Georges Buffet dans la préface de sport, elles en parlent (2000) : « J'ai toujours réfuté l'idée que le sport pouvait régler tous les problèmes de la société, mais j'ai la conviction qu'assurer la progression des femmes dans le monde du sport, c'est établir un point d'appui solide pour la participation des femmes dans tous les domaines de la société ». Je la rejoins dans cette conviction et j'espère, par cette petite recherche, avoir démontré la pertinence de cette conviction.

Références Bibliographiques

I- Les ouvrages :

1. **Alain Hebrard** « réflexion et perspective en 86 ».
2. **Alain Bihl et Roland Pfefferkorn** «Le système des inégalités », (2008).
3. **Catherine Louveau** « Etre une femme dans le monde des hommes, socialisation sportives et construction du genre » ,2005.
4. **Cleuziou, J.-P** « L'analyse des menus et des notes. In B. David (dir.), Education physique et sportive ».Paris, 2000.
5. **Combaz G** « Sociologie de l'Education sportive ». Paris, PUF, 1992.
6. **Defrance J** « Sociologie du sport, La Découverte » Paris, 1995
7. **Couchot-Schiex, S.et Trottin, B** « Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre », (2005).
8. **Dubar C** « La crise des identités l'interprétation d'une mutation » PUF, Paris, 2000.
9. **Ceneviève Cogérino**, Propos d'enseignements d'éducation en mixité,2007, p29)
- 10.**Gérard Vergaud** « Recherches en éducation et socialisation de l'enfant », Paris ,1983.
- 11.**H.Hariti**, 2011
- 12.**Ingrid Verscheure, Chantal Amade**, Escot, 2004
- 13.**Jacques Defrance** « sociologie du sport » 3eme éd, Paris, 2000.
- 14.**Liotard** « L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine » 1996.
- 15.**P. Seners** « la leçon d'EPS », 2002.
- 16.**Vincent lamotte** « Lexique de l'enseignement de l'EPS », France, 2005.

17. Instructions officielles (Bon°6 du 28 aout 2008 pour le collège et BO n°4 du 29 avril 2010 pour le lycée), Algérie.
- 18.« Instructions officielles de l'éducation physique et sportive », république tunisienne, Août ,1990.
- 19.Les femmes, l'égalité des sexes et de sport Décembre, Nation unies, 2007.

II- Les revues :

1. **Avanzini, SIMON** Le binet « Didactique et didactiques aujourd'hui » n° 606, 1, 1986.
2. **J.-L. Martinand**, « Les services de l'éducation pour l'ère nouvelle », n° 1-2, 1985

III- Mémoires :

1. **Adama Seck** « Islam, femmes voilées et pratiques sportivesSénégal », 2006-2007.

Annexe

Université Abderrahman MIRA – Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département: STAPS

Questionnaire de recherche

Sur le thème

Analyse didactique des contenus d'apprentissage ,
Approche sociologique des inégalités sociales d'accès à la pratique sportive
féminine.

Préparé par :

MAKHLOUFI Hakim

MOUZAIA Rida

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin de cycle, nous vous prions de bien vouloir répondre objectivement à notre questionnaire, afin de collecter et réunir les données nécessaires, pour la réalisation de cette étude.

Nous vous garantissons l'anonymat des informations que vous allez nous fournir et qui seront utilisées à des fins purement scientifique.

Nous vous remercions d'avance pour votre participation

Questionnaire

1-Préférez-vous des activités où l'affrontement direct est absent, ou bien les activités d'opposition où l'affrontement est très présent ?

-Activités d'affrontement direct est absent

-Activités d'affrontement est présent

2- Si vous voulez réaliser un exercice ou un geste qui nécessite la présence d'un autre élève, préférez-vous qu'il soit un garçon ou une fille ?

-Garçon -Fille

3- Les exercices d'échauffement qui nécessitent le regroupement des deux sexes, vous dérange-t-il ?

-Oui -Non

4- Le fait que les séances d'EPS soient mixtes, à savoir que les filles et les garçons sont mélangés, est-ce que c'est quelque chose de gênant ?

-Oui -Non

5-Dans les exercices des sports collectifs en mixité avec l'élève qui peuvent provoquer le toucher des parties intimes, est-ce que pour vous c'est quelque chose de gênant?

-Oui -Non

6- La façon de s'habiller en éducation physiques et sportives, est-elle contraire à la pratique de cette dernière ?

-Oui -Non

7-En raison de la façon de s'habiller dans les séances d'éducation physiques et sportives, vous préféreriez de ne pas assister au cours d'EPS.

-Oui -Non

8-Selon vous les activités physiques et sportives proposées en EPS, réservées aux filles, ou aux garçons, ou bien pour les deux ?

-Fille -Garçon - Les deux

9- Plusieurs activités physiques nécessitent le contact, est-ce que c'est pour cela que vous présentez des excuses pour ne pas participer aux activités physique et sportives ?

-Oui -Non

10- L'ajustement d'un geste de la part d'un enseignant qui maniait votre corps, est-ce que cela vous dérange ?

-Oui -Non

Résumé

L'éducation physique et sportive devenue une puissante force sociale influant de manière considérable sur la structure de notre société. Cependant, toutes les franges de la population n'ont pas accès à cette pratique, notamment les filles. La faible participation des filles dans les activités sportives en reste l'exemple patent. En effet, les femmes de manière générale sont confrontées à des difficultés pour s'investir dans les sports. Notre étude se centre en particulier sur les filles, dont le non implication dans les activités sportives relève des inégalités sociales renforcées par le non-traitement pédagogique des contenus d'apprentissage.

La recherche que nous présentons dans cette thèse, cherchait à analyser les raisons de la moindre accession des filles aux activités physiques et sportives, en focalisant sur les contenus d'apprentissage proposés en EPS qui renforcent à leur tour les inégalités sociales d'accès à la pratique sportive féminine.

Cette étude tente modestement de cerner les raisons, les obstacles pour permettre à toutes les filles d'accéder à la pratique des activités physiques à l'école. Il tente également d'apporter.

Mots clés : *éducation physique et sportive, contenu d'apprentissage, inégalité sociale, la pratique féminine.*