

peu favorisés, les enfants conceptualisent les émotions "négatives" plus rapidement (Camras, 1985), (in Ibid, 1992, p. 116).

(85) - Sciences sociales et sports, "états et perspectives", université des sciences humaines de Strasbourg, UFR/STAPS, actes des journées d'études du 13 au 14 nov. 1978, pp. 503-504.

(86) - Ibid, 1992, pp. 113-116.

(87) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, pp.13-17.

(88) - Pierre Parlebas, Les sports collectifs contribuent-ils à la socialisation de l'enfant? In. Zimmermann (D.), (S/D), Questions-réponses, sur l'E.P.S. Paris, ed. E.S.F., 1977, pp. 144-147.

(89) - Ibid, p. 123; Marcel Postic, La relation éducative, 3ème ed. Paris, ed., PUF, 1986, p. 121.

(90) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, p.142.

(91) - Gilbert LeRoy, Le dialogue en éducation, Paris, ed. PUF, 1970, p. 161.

(92) - Osterriech (P.A.), Faire des adultes, 1966, in Ibid, p. 162.

(93) - Rogers (C.), Une manifeste personnaliste, fondements d'une politique, Paris, ed. Dunot, 1979; op. cit., 1982, p. 149.

(94) - Marcel Postic, La relation éducative, 3ème ed, Paris, ed. PUF, 1986, pp. 146-147.

(95) - Guy Missoum, Psychopédagogie des activités du corps, Paris, ed. Vigot, 1986, pp. 25-32.

(96) - Op. cit., 1975, 376.

(97) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, pp.25-32.

(98) - Op. cit., 1975, 376.

(\*) - Du Grec: "Sémantikos", "qui indique", "qui signifie". Au sens propre; Science qui étudie la signification, dont les psychologues d'orientation phénoménologique, désignent (par ce terme) comme propriété d'un objet, d'un stimulus ou d'une situation qui engage l'intentionnalité du sujet et de ses actes. C'est-à-dire la perception, le comportement moteur ou expressif impliquent une relation significative du sujet avec un événement du monde externe. (in Sillamy (N.), Dict. de Psycho., Paris, ed. Bordas, 1980, p. 1087.

- op. cit., 1975, p. 879).

(99) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, p. 19.

(100) - Ibid., p. 20.

(101) - Sillamy (N.), Dict. de Psycho., Paris, ed. Bordas, 1980, pp. 241-242.

(102) - Lapiere (A.), et Acouturier (B.), La symbolique du mouvement, Paris, ed. E.P.I. 1976.

(103) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, p. 20.

(\*) - (N/B), de nos jours, il s'agit de faire remarquer, que dans les sociétés occidentales favorisés, il a été constaté à travers un certain nombre de travaux de recherche que les enfants prennent plus vite connaissance des émotions "positives" que des émotions "négatives"; comme ils conceptualisent plus vite la joie que la colère ou la peur. (Field et Walden, 1982). Par contre dans les milieux qui semblent peu favorisés, les enfants conceptualisent les émotions "négatives" plus rapidement (Camras, 1985), (in Ibid, 1992, p. 116).

(104) - Sciences sociales et sports, "états et perspectives", université des sciences humaines de Strasbourg, UFR/STAPS, actes des journées d'études du 13 au 14 nov. 1978, pp. 503-504.

(105) - Ibid, 1992, pp. 113-116.

(106) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, pp.13-17.

(107) - Pierre Parlebas, Les sports collectifs contribuent-ils à la socialisation de l'enfant? In. Zimmermann (D.), (S/D), Questions-réponses, sur l'E.P.S. Paris, ed. E.S.F., 1977, pp. 144-147.



(65) - Claude Bayer, L'enseignement des jeux sportifs collectifs, 2ème ed. Paris, ed. Vigot, 1986, p.53.

Guy Missoum, Psychopédagogie du corps, Paris, ed. Vigot, 1986, p. 34.

(66) - Op. cit., 1986, p. 55.

(67) - Claude Pujade, Renaud, Expression corporelle, langage du silence, 3ème, Paris, ed. ESF, 1982.

(68) - Daniel Zimmermann (S/D), Questions-réponses sur l'EPS, Paris, ed. ESF, 1977, p. 112.

(69) - Max Pagès, La vie affective des groupes, "Esquisse d'une théorie de la relation humaine, Paris, ed. Dunot, Bordas, 1984, pp. 65-66.

(70) - Wittwer (J.), Pour une révolution pédagogique, Paris, ed. Universitaires, 1968, p. 28.

(71) - Gilbert leRoy, Le diagogue en éducation, Paris, ed. PUF, 1970, p. 188.

(72) - Op. cit., 1970, p. 189.

(73) - Ibid., 1972, p. 47.

(74) - Snyders (G.), Pédagogie progressiste, Paris, ed. PUF, 1976.

(75) - Durkheim (E.), Education et sociologie, Paris, ed. Puf, 1973, (1ère ed. en 1922).

(\*) - D'un point de vue psychologique, et dans le cadre de l'ancienne conception dualiste du sujet, la notion: "d'expression", désigne tout aspect directement observable, d'un comportement, qui est sensé rendre manifeste un état intérieur ou impression. Cette définition suppose une conception de la subjectivité fondée sur le réalisme delà conscience dans laquelle l'intériorité est traitée comme un objet; c'est pourquoi la Psychologie de l'expression s'est d'abord limitée à décrire des attitudes corporelles, et des mimiques faciales dont l'origine et le mécanisme étaient attribués à des contractions musculaires locales commandées soit par des stimulations externes, soit par une excitation des centres nerveux, à travers l'état émotionnel et affectif (in, Thines G.) et L'empereur (A.), Dict. glé des sciences humaines, Paris, ed. Universitaires, 1975, p. 374.

(76) - Guy Missoum, Psychopédagogie des activités du corps, Paris, ed. Vigot, 1986, p. 123.

(77) - Op. cit., 1986, p. 124.

(78) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, pp. 25-32.

(79) - Op. cit., 1975, p. 376.

(\*) - Du Grec: "Sémantikos", "qui indique", "qui signifie". Au sens propre; Science qui étudie la signification, dont les psychologues d'orientation phénoménologique, désignent (par ce terme) comme propriété d'un objet, d'un stimulus ou d'une situation qui engage l'intentionnalité du sujet et de ses actes. C'est-à-dire la perception, le comportement moteur ou expressif impliquent une relation significative du sujet avec un événement du monde externe. (in Sillamy (N.), Dict. de Psycho., Paris, ed. Bordas, 1980, p. 1087.

- op. cit., 1975, p. 879).

(80) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, p. 19.

(81) - Ibid, p. 20.

(82) - Sillamy (N.), Dict. de Psycho., Paris, ed. Bordas, 1980, pp. 241-242.

(83) - Lapiere (A.), et Acouturier (B.), La symbolique du mouvement, Paris, ed. E.P.I. 1976.

(84) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, p. 20.

(\*) - (N/B), de nos jours, il s'agit de faire remarquer, que dans les sociétés occidentales favorisés, il a été constaté à travers un certain nombre de travaux de recherche que les enfants prennent plus vite connaissance des émotions "positives" que des émotions "négatives"; comme ils conceptualisent plus vite la joie que la colère ou la peur. (Field et Walden, 1982). Par contre dans les milieux qui semblent

- (38) - Pierre Parlebas, Les sports collectifs contribuent-ils à la socialisation de l'enfant? In. Zimmermann (D.), (S/D), Questions-réponses, sur l'E.P.S. Paris, ed. E.S.F., 1977, pp. 145-46.
- (\*) - La thèse de Mendel (G.), est un développement des précédentes théories, comme elle est néo-darwiniste, d'où elle rejoint celle de Yung C. Gustave qui reprochait à Freud (S.), d'avoir retrécié l'inconscient au domaine des expériences antérieures, vécues consciemment, puis refoulées. In, Vayer (P.), et Toulouse (P.), Psychosociologie de l'action, Paris, ed. Doin, 1982, p. 51.
- (39) - Mendel (J.), La chasse structurale, Paris, ed. Payot, 1977.
- (40) - Guy Missoum, Psychopédagogie des activités du corps, Paris, ed. Vigot 1986, p. 39.
- (41) - Ibid, 1986.
- (42) - Op. cit., 1986, pp. 40-42.
- (43) - Raymond Thomas (S/D), La relation du sein des A.P.S., Paris, ed. Vigot, 1983, pp. 151-154.
- (44) - Maisonneuve (J.), La dynamique des groupes, Paris, ed. PUF, 1969.
- Norbert Sillamy, Dict. Encyclopédique de psychologie, Paris, ed. Bordas, 1980, p. 237.
- (45) - Lapassade (G.) et Scherer (R.), Le corps interdit, Paris, ed. E.S.F., 1976.
- Guy Missoum, Psychopédagogie des activités du corps, Paris, ed. Vigot, 1986, pp. 41-43.
- (46) - Ibid, 1986, p. 47.
- (47) - Thomas R., La relation au sein des A.P.S., Paris, ed. Vigot, 1983, p. 143.
- Rioux et Chappuis, La cohésion de l'équipe sportive, Paris, ed. Vrin, 1976.
- (48) - Op. cit., 1986, p. 47.
- (49) - Ibid, pp. 48-48
- (50) - Vayer (P.) et Toulouse (P.), Psychosociologie de l'action, Paris, ed. Doin, 1982, p. 99.
- (51) - Guy Missoum, Psychopédagogie des activités du corps, Paris, ed. Vigot, 1986, pp. 50-52.
- (52) - Thomas (R.) (S/D), La relation au sein des A.P.S., Paris, ed. Vigot, 1983, p. 137.
- Rioux et Chappuis, La cohésion de l'équipe sportive, Paris, ed. Vrin, 1976.
- Rioux et Chappuis, Eléments de psychopédagogie sportive, Paris, ed. J. Vrin, 1972.
- (53) - Allouch (E.), Faut-il considérer qu'il existe en E.P.S. des activités spécifiquement féminine ou masculine? In Zimmermann (D.), (S/D), Questions-réponses sur l'E.P.S., Paris, ed. E.S.F., 1977, p. 90.
- (54) - Ibid, p. 94.
- (55) - Op. cit., 1982, pp. 156, 79.
- (56) - Op. cit., 1977, p. 91.
- (57) - Nicola Mosconi, La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant, Paris, ed. PUF, 1979, p. 100.
- (58) - Op. cit., 1979, pp. 101-102.
- (59) - Bernard Honoré et Joël Brion (S/D), Former des enseignants, France, ed. Privat, 1981, p. 22.
- (60) - Claude Pujade, Renaud et Daniel Zimmermann, Voies non-verbales de la relation pédagogique, Paris, éd. ESF, 1976, p. 52.
- (61) - Op. cit., 1976, p. 56.
- (62) - Daniel Zimmermann (S/D), Questions-réponses sur l'EPS, Paris, ed. ESF, 1977, p. 94.
- (63) - Gilbert leRoy, Le diogogue en éducation, Paris, ed. PUF, 1970, p. 160.
- (\*) - N/B L'ethnologue et psychologue américaine Mead Margaret (1901-1978), dans son étude de trois sociétés voisines de nouvelles-guinée (1935); elle montre que sur un même territoire des civilisations diverses peuvent déterminer des conduites différentes, par un véritable "modelage" des tendances fondamentales. C'est-à-dire que l'apprentissage social n'a de sens et d'effet, que par le contexte du culturel global dans lequel il s'effectue.
- (64) - Vayer (P.) et Toulouse (P.), Psychosociologie de l'action, Paris, ed. Doin, 1982, p. 54.



- (5) - Guy Missoum, Psychopédagogie des activités du corps, Paris, ed. Vigot, 1988, p. 124.
- (6) - Ibid, 1986, p. 125.
- (7) - Op. cit., 1992, p. 22.
- (8) - Sillamy (N.), Dict. Encyclopédique de psychologie, Paris, ed. Bordas, 1980, p. 1113.
- (9) - Op. cit., 1980, p. 1115.
- (10) - Doran (R.) et Parot (F.), Dict. de psychologie, Paris, ed. P.U.F, 1991, p. 389.
- (11) - Roger Mucchielli, (séminaire de), La dynamique des groupes, Paris. Libr. Techniques, entreprise moderne, 1976, p. 67.
- (12) - Op. cit., 1967, pp. 67-68.
- (13) - Marsenach (J.), L'évaluation formative en E.P.S. dans les collèges, Coll, rapports de recherche, no 2, 1987, p. 149.
- (14) - Deldine (D.) et Demoulin (R.), Introd. à la psychopédagogie, Belgique, ed. A. Deboëk, Bruxelles, 1975, p. 267.
- (15) - Ibid, 1975, p. 263.
- (16) - Op. cit., 1987, n 2, p. 149.
- (17) - Louri Lotman, La structure du texte artistique, Paris, ed. Gallimard, 1973, p. 105.
- (18) - Op. cit., 1979, p. 36.
- (19) - Ibid, 1979, pp. 45-46.
- (\*) - Dans le sens, de la science qui cherche la vérité à l'aide des méthodes dramatique telle-que; le jeu dramatique, ayant pour objet la compréhension de certaines aspirations du patient; et la psychodrame Morenien, où on fait assumer des rôles aux individus réunis; afin que les conflits latents, les mécanismes de défense, de l'angoisse et de la culpabilité, puissent être guéri, en venant au grand jour.
- (20) - Bloch (H.), Chemama (R.) et autres, Grand Dict. de Psychologie, Paris, PUF, 1991, p. 410.
- (21) - Op. cit., 1979, pp. 42-43.
- (22) - Marie Christine D'unrug, Les techniques psychosociologiques de la formation, "usages et abus", Paris, ed. E.S.F., 1978, p. 30.
- (23) - Ryngaert (J.P.), Le jeu dramatique au milieu scolaire, Paris, C.E.D.I.C., 1979, p. 41.
- (24) - Winnicott (D.W.), Jeu et réalité, l'espace potentiel, Paris, ed., Gallimard, 1975.
- (25) - D'unrug (M.C.), Les techniques psychosociologiques de la formation, Paris, éd. E.S.F., 1978, p.30.
- (26) - Schutzenberger (A.A.), Précis de Psychodrame, Paris, éd. Universitaires, 1966, p. 14.
- (27) - Doran (R.) et Parot (F.), Dict. de psychologie, Paris, ed. P.U.F, 1991, p. 388.
- (28) - Jean Fabry, Introduction à la psychopédagogie de l'expression, Paris, Ed. Labor-Bruxelles, Fernand-Nathan, 1977, p. 83.
- (29) - Claude M. Prévoist, L'E.P.S. en France, "Essai d'anthropologie humaniste", Paris, ed. PUF., 1991, p. 76.
- (30) - D'unrug (M.C.), Les techniques psychosociologiques de la formation, Paris, éd. E.S.F., 1978, pp. 55-57.
- (31) - Ibid, 1978, p. 18.
- (32) - Op. cit., 1987, p. 59.
- (33) - Ibid, pp. 59-75.
- (34) - Badin (P.), Aspects psychosociaux de la vie collective, Paris, ed. du Centurion, 1977, p. 103.
- (35) - Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle, 3ème ed. Paris, ed. Gauthier - Villars, 1972, p.203.
- Michel Lobrot, Priorité à l'éducation, Paris, ed. Payot, 1973.
- (36) - Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'action, Paris, ed., Doin, 1982, pp. 20-22.
- (37) - GalPerine (P.), Essai sur la formation, par étapes des actions et des concepts, Moscou, ed. du Progrès, 1966.

l'enseignant doit être suffisamment sûr, par rapport à lui-même et à sa relation aux autres, afin d'éprouver une confiance totale dans l'aptitude des autres, à penser pour eux-même et à apprendre sur un mode autonome(106). Néanmoins, l'engagement de tous les élèves dans le groupe exige que l'éducateur exerce cette fonction de lucidité consistant à mettre à jour les difficultés psychologiques, à reconnaître au niveau des relations interpersonnelles les influences, sous les multiples sens exercées par les sympathies et les antipathies. Toutefois, si l'éducateur arrive à connaître la nature des relations interpersonnelles, il peut, certainement les orienter dans le sens des buts éducatifs; notamment, à favoriser la création de relations coopératives favorables à l'épanouissement de ses élèves.

Autrement dit, l'élève est perçu dans les conceptualisations théoriques et les pratiques pédagogiques, comme un être vivant dans un vide social et devant découvrir seul les priorités des objets et celles de ses propres actions et interactions dans le groupe-classe. Finalement, la façon d'assumer son rôle, pour un éducateur dépend énormément des modèles institutionnels, auxquels il est amené à se référer et qui diffèrent selon le niveau et le type d'enseignement, suivant le contexte sociologique de l'établissement; mais, aussi de sa manière d'être, d'établir les rapports avec le monde social et avec les enfants ou les adolescents. Dès lors, on s'aperçoit qu'à l'intérieur du même modèle les éducateurs présentent des comportements différents, selon qu'ils prévoient les besoins, les attentes des élèves et qu'ils s'y ajustent ou non. Ceci, sous-entend également, que l'enseignant a besoin de connaître comment ses actes sont reçus et comment il est perçu par les élèves, afin qu'il puisse agir par son propre comportement dans la situation pédagogique(107). En bref, la présence semble parfois plus importante que l'intervention elle-même, voire même, que dans certains moments le pédagogue tente de se faire totalement effacer, tant que son souhait et de favoriser chez les élèves une prise en charge responsable et autonome de leur création et de leur pouvoir corporel expressif, tout en consacrant ses efforts à promouvoir la spontanéité et à combattre chez eux l'inhibition et la frustration. Car, l'originalité du contenu de l'activité physique et sportive fait jouer au pédagogue un rôle qui le situe à mi-chemin, entre le metteur en scène et le thérapeute. Mais, il est souhaitable que le pédagogue en E.P.S. se laisse guider avant tout par le plaisir intense que les élèves prennent dans la pratique de l'activité physique collective.

### **Bibliographie:**

(\*) - Elle concerne les jeux de fédérations sportives et les jeux traditionnels d'amusements.

- (1) - Raymond Chappuis et Jean Paulhac, La relation d'autorité, Paris, Ed. D'organisation, 1987, p.120.
- (2) - D'unrug (M.C.), Les techniques psychosociologiques dans la formation, Paris, éd. E.S.F., 1978, pp. 11-12.
- (3) - Jean Fabry, Introduction à la psychopédagogie de l'expression, Paris, Ed. Labor-Bruxelles, Fernand-Nathan, 1977, p. 82.
- (4) - Mendel (G.), La classe structurale, Paris, ed. Payot, 1977, in Pierre Vayer et Pierre Toulouse, Psychosociologie de l'éducation, Paris, ed. Doin, 1982, pp. 50-51.

## 12 - La socialisation des émotions par les A.P.S.

La socialisation des émotions, a pour finalité de rendre l'élève conforme à un certain mode de comportement et à certains modèles d'attitudes, de pensées et d'actions; mais, cette socialisation n'est pas nécessairement brutale ou répressive, car l'individu socialisé(\*) est seulement un sujet bien adapté à la société dans laquelle il évolue. Par exemple, l'étude de la genèse sociale d'un geste aussi simple que la course à pied conduit à comprendre comment les formes de la culture athlétique se conduisent, comment les institutions régulent le comportement des sujets, en produisant les différents types de normes, impliquant des modes de contrôles du corps, des représentations, des aides et des contraintes. Ainsi, les changements peuvent être créés par la mise en oeuvre d'une culture physique, dont la portée est de modifier les habitudes, en leur substituant d'autres objets et d'autres modalités de pratique(98). D'autrui, les élèves utilisent leur savoir pour obtenir des avantages, leur permettant de développer une compétence émotionnelle, qu'ils adoptent aux contextes sociaux, dans lesquels ils se trouvent(99). En l'occurrence, cette dynamique de l'action est en réalité une dynamique corporelle, qui pour l'individu n'est pas uniquement un corps et une âme, mais un mouvement existentiel; voire même, selon l'expression de Buytendjik (F.), "il est un ensemble de systèmes d'information et de communication ouverte sur le monde"(100). Cela dit, l'institution sportive assure une socialisation exemplaire(\*) notamment à travers les jeux de fédérations, qui sont profondément normatif(101).

### Conclusion:

Certainement, dans le groupe-classe, chaque élève se situe par rapport à l'enseignant et par rapport à ses pairs; comme il est également tiraillé entre deux influences: celle de l'enseignant et celle de ses pairs. Cependant, c'est par rapport à l'âge, à la maturité et à la pression des valeurs, qui sont celles de ses camarades, ainsi-que l'attrait de ce qu'il offre l'enseignant; que l'élève adopte l'un ou l'autre des modèles offerts. Sous-jacent, que l'élève voit dans le groupe des pairs le moyen d'affirmer son indépendance à l'égard de l'adulte et des valeurs qu'il représente; c'est-à-dire, qu'il se situe par rapport aux uns et aux autres et fait un choix provisoire(102). Cependant, c'est essentiellement l'affectivité qui oriente les choix, aussi bien pour l'activité pédagogique, que pour le choix de l'autre; ceci, concerne également les choix selon le sexe. Toutefois, ces choix sont pour l'essentiel de nature affective, seulement une affectivité difficile à exprimer(103). La vie dans le groupe-classe est ainsi réglée sur l'activité authentique de l'élève, enrichie et soutenue par les échanges des autres, particulièrement l'enseignant et les camarades(104). Ce n'est qu'en associant étroitement l'élève à la vie du groupe, mais en l'y intégrant dans un climat de réciprocité, de solidarité et de co-responsabilité, qu'on lui donnera l'occasion et le moyen de découvrir et d'assimiler un certain nombre de notions morales et civiques fondamentales(105). Cependant, il existe une condition préalable à la situation éducative, qui suppose que

proposés aux élèves sont variés, tendres, violents, abstrait ou concrets..., etc. Tous les registres du sentiment humain s'expriment par l'intermédiaire exclusivement du corps(89). Cependant, l'expression corporelle qui est introduite manifestement en milieu éducatif véhicule un changement radical, par rapport au nouveau mode d'être avec son corps; où la créativité et la spontanéité sont recherchées comme objectifs pédagogiques(90). Dans le sens, où vont émerger progressivement et se développer des échanges de plus en plus socialisés. Quelle que soit sa nature, le langage du corps en tant que moyen d'échange et d'information entre les personnes, ne peut émerger et se développer, qu'à travers la communication non-verbale. En effet, si le verbe peut faire connaître les sentiments ou les désirs; mais, il peut être également employé pour tenter de les masquer ou de les transformer...!(91) Autrement dit, l'expression corporelle traduit un état subjectif, vécu par l'individu tel-que: le sentiment, la honte, la peur, l'angoisse, l'effort et la surprise..., etc. En considérant que chaque durée ou phase d'expression comporte sa propre signification affective. A ce propos, toute activité motrice englobe un certain caractère expressif, qui est constamment relié à un mode d'exécution, caractérisé par une certaine: amplitude, vitesse d'exécution et tension musculaire; notamment, les attitudes et les mouvements qui se réfèrent toujours à une situation qui la motive consciemment(92). L'action n'est pas seulement relation à l'objet, mais également un médium de communication avec l'autre, qui vient compléter sur le mode sémantique(\*) et dynamique, la signification affective contenue dans les attitudes et les gestes(93).

A cet effet, l'action permet non seulement d'aborder la réalité du monde et de la transformer; mais également de communiquer avec l'autre et les autres, plus facilement que le langage verbal. Ainsi, ce dialogue exprimé sur un mode dynamique, la parole devient le geste...!(94) Donc, le langage du corps est un système de communication comparable au langage verbal, qui doit être moralement au centre de toute préoccupation visant l'activité éducative, qui rend possible l'interaction des personnes, dont la caractéristique essentielle est selon Daniel Lagache, "la réciprocité qui permet aux relations humaines d'exister et de se développer". Il s'agit en fait, de dire avec le groupe de Palo Alto, que tout comportement est communication(95). Donc, en E.P.S. comme dans la vie quotidienne, une expression corporelle diffuse et imprègne constamment toute action. Ceci dit, l'expression corporelle donne à l'élève la parole par l'intermédiaire du corps et cette parole s'exprime spontanément, telle que: la façon, avec laquelle il aborde l'espace, le sol, un obstacle appréhendé, les objets, les engins, un instrument de percussion qui entre en contact avec un élément naturel ou un adversaire et s'engager ou se rétracter dans les relations multiples et significantes(96). De surcroît, on doit souligner que le corps des partenaires de la relation pédagogique n'exprime pas pour autant tous les désirs inconscients. Car, ce dernier filtre et censure certaines productions de l'imaginaire. Dans cette perspective, la psychanalyse a largement contribué à mettre en évidence la signification affective des attitudes et des gestes(97).



autres. Or, si le chef est passif, des heurts interpersonnels se produisent et la désorganisation s'installe rapidement dans le groupe. Mais, s'il se montre démocrate, en sollicitant la coopération des membres de l'équipe, ceux-ci répondent à son appel en apportant leur collaboration au travail du groupe, dans un esprit de solidarité et d'amitié(83). En outre, il s'agit par l'intermédiaire de l'approche psychanalytique de faire surgir dans le groupe-classe la remise en question des catégorisations, qui opèrent à un niveau inconscient et qui remplacent toujours le réel par les idées, que le sujet s'en fait à l'égard de ses croyances, de ses fantasmes, de ses rationalisations de défense et de ses idées a priori(84). Sous entendue, que plus l'athlète a besoin d'aide en situation conflictuelle, son autonomie sera appelée à être de plus précisée, particulièrement pour l'athlète, dont le comportement est caractérisé par l'opposition et l'agressivité, qu'on peut expliquer par les perturbations et les inadaptations transitoires, qui sont en fait le résultat du conflit entre un ça relativement fort et un Moi relativement faible(85).

A ce titre, le psychiatre Anglais Bion (W.R.) fait savoir que les issues pouvant permettre aux membres du groupe de dériver leurs attitudes angoissantes (souvent inconscientes), qui peuvent bloquer ou perturber le travail du groupe-classe, sont principalement: 1 - La dépendance, dont l'objet est de permettre au groupe de rechercher sécurité et protection, auprès de l'entraîneur. 2 - La modalité attaque-fuite, qui est marquée par des querelles, qui peuvent surgir à cause des divergences émotionnelles, entre les membres d'un même groupe, notamment quand il s'agit de réaction à la frustration. 3 - Le couplage, permettant à une ou plusieurs paires de se former dans le groupe, avec un lien de nature capitale, dont les conséquences résident dans le risque de faire perdre au groupe son leader(86). Ce qui importe, pour les membres du groupe-sportif, c'est surtout de satisfaire le désir; de comprendre, d'apprendre, de communiquer, de recevoir, de s'exprimer et d'affirmer sa présence(87). Cependant, cette approche ne peut être effectivement opérationnelle, qu'en faisant appel à la psychanalyse dont l'objet essentiel est de lui fournir des modes explicatifs solides, concernant les réactions ambivalentes, tels que le respect, l'accord, la tolérance, l'approbation..., etc. Par opposition, à l'agressivité, à la lutte ouverte et à la révolte... etc. Voir même aux réactions émotionnelles intenses, tels que: l'indécision, la panique et la précipitation(88).

## **11 - L'expression(\*) corporelle et la communication non-verbale:**

Le corps étant considéré à la fois le but et le moyen de l'intégration du sujet dans la réalité du monde; il doit être nécessairement chargé de significations; telles que: les postures, les attitudes, les gestes et le regard surtout...etc, expriment autant que les paroles et les tendances ou les pulsions. Dès lors, l'expression se dégage de toute action corporelle. Par exemple: dans une activité d'improvisation individuelle ou de groupe, où les thèmes

pour Freud (S.) à justifier la conception d'un conflit originaire, entre des tendances à la socialisation et des tendances à l'isolement. En revanche, les Néo-Freudiens comme Carl Rogers, adoptent une conception moniste de la personnalité, qui est admise dans ses sources les plus profondes, comme un acte unifiant et un pouvoir créateur(76). En l'occurrence, Bion (W.R.) (1961) a pu constater l'existence d'affects inconscients partagés par tous les membres du groupe, qui devient ensuite pour ses membres le symbole inconscient du sein maternel. Donc, pour Bion (W.R.) le groupe est un objet mental spécifique, qui suscite en tant-que tel, des émotions. En soulignant, que pour lui l'émotion n'est pas le produit d'une relation conçue comme découverte ou comme reconnaissance d'autrui, mais pas le produit d'une relation conçue comme découverte ou comme reconnaissance d'autrui, mais découlant d'instincts individuels, d'appropriation et de destruction(77). Ainsi, ce que ressent le groupe -sportif sur le plan affectif ou socio-émotionnel n'incite pas seulement à supposer un inconscient collectif que l'on aurait à interpréter, mais également de comprendre les échanges au niveau de l'équipe, ici et maintenant. Car, chaque membre des petits groupes cherche avant même de connaître ses partenaires à assurer sa sécurité personnelle, qui pousse les individus à se servir principalement de leurs masques sociaux, d'où le statut social; afin, d'apparaître familial et de pouvoir déclencher les comportements sociaux des autres(78). De ce fait, le groupe sportif doit constituer pour l'athlète un facteur de sécurité, facilitant la communication en éliminant les tensions, pour engendrer (par effet de réciprocité) l'auto-régulation des échanges(79). Mais, la règle qui régit les relations au sein d'un groupe dérive de la liberté et des limites de celle-ci; qui n'est rien d'autre qu'une simple loi biologique(80). Toutefois, l'affectivité du groupe sportif semble renfermer les forces qui déterminent la vie d'un athlète, dans le sens où l'entraînement ne doit pas être une simple mémorisation mécanique des acquisitions sans signification affective, que l'on juge indispensable pour le développement de la personnalité finale(81).

## **10 - Les conduites collectives inconscientes:**

Les psychosociologues supposent que la vie des groupes et des organisations est fortement investie par des phénomènes affectifs profonds, qui sont en général des sentiments inconscients et se constituent d'une solidarité, respectant l'autonomie de chacun. En l'occurrence, la relation d'autonomie se trouve au centre de ce système de défense collectif inconscient; étant-donné, que les sentiments qu'éprouvent mutuellement les détenteurs des différents rôles obéissent à un jeu complexe de complémentarités, visant à assurer la cohésion de l'ensemble(82). D'ailleurs, les expériences de Lewin (K.) et d'Anderson (H.H.) confirment la dépendance du climat d'un groupe à l'attitude du leader, du type de relation que ce dernier entretient avec son équipe sportive. En d'autres termes, si le chef est autoritaire, les membres manifestent soit une attitude d'obéissance passive et d'apathie, soit des réactions d'agressivité, de domination et de rivalité les uns envers les



l'éducateur plus de possibilités pour orienter son activité éducative dans le sens qui permet de favoriser la création des relations coopératives, favorables à l'épanouissement de la personnalité des élèves(71). En d'autres termes, la classe devient un groupe cohérent, quand les élèves cessent de rester tous les yeux fixés sur l'éducateur et qu'ils se tournent les uns vers les autres. La classe n'est plus alors un ensemble d'individus côte à côte, qui n'ont pas le droit, sous peine de sanctions de communiquer. De ce fait, le principe sera de donner aux élèves un sens à leur présence en classe, particulièrement, en les faisant participer à la conception de l'activité pédagogique et en les associant aux prises de décisions. Pour finalement provoquer l'apparition des sentiments de la sociabilité; particulièrement, le développement de la loyauté, envers les principes éthiques d'une culture démocratique ou de créer des individus doués de réflexion et d'indépendance(72). Néanmoins, le phénomène de l'agressivité dans le groupe-classe est surmonter à travers une communication réciproque qui permet à chacun de se former, parce qu'il en a envie et il en a besoin de s'exprimer avec précision, afin d'être compris des autres et aussi à écouter les autres(73); précisément, pour certains élèves apathiques. A ce titre, les élèves pendant les cours d'E.P.S. agissent, pensent et sentent autrement que quand ils sont en classe; voire même, qu'il se produit des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle et d'effervescence salutaire; qu'il faut savoir discerner, afin de prévenir ou de combattre(74). Dans cet ordre d'idées, les activités physiques collectives semblent privilégiées, parce qu'elles font incontestablement partie des situations sociométriques dominées par des pratiques qui reposent sur l'interaction opératoire avec autrui et sous forme de coopération (passe, soutien du partenaire) ou d'opposition motrice (placage, tir contre l'adversaire). Néanmoins, on doit souligner que tous les sports collectifs (dont on affirme pourtant qu'ils offrent les structures de communications les plus perfectionnées) sont construits sur un unique modèle, particulièrement élémentaire, le modèle de duel.

### **9 - L'origine du climat affectif dans l'équipe sportive:**

Les conceptions Freudiennes des groupes soulignent que les membres d'une foule sont liés par des liens d'identification, qui poussent chacun à se rendre semblable aux autres ou à les rendre semblable à lui(75). Tandis que, les réformistes Néo-Freudiens, particulièrement les anthropologues d'inspiration psychanalytique, tels-que: Malinowsky (R.K) (1927), Kardiner (A.) 1939-1945), Horney (K.) (1936), Fromm (E.) (1941), Mead (M.) (1928), Benedict (R.F.) (1934) ont fait apparaître dans une série d'études célèbres, la relativité des conflits affectifs de base, par rapport à la culture, et ils étudièrent concrètement les processus d'acculturation, ainsi que les échanges entre l'individu et sa culture et le modelage réciproque des institutions et des attitudes. Ces auteurs renoncent au dualisme Freudien, entre: principe de plaisir et principe de réalité, narcissisme et relation objectale, instinct de vie et instinct de mort, notamment celle qui est symbolique; telle qu'elle est vécue dans les disciplines sportives à caractère combatif. Sous entendu, que ces principes ont toujours servi

## 8 - Le phénomène de l'agressivité dans le groupe-classe:

Toute activité corporelle est susceptible de violence, dans la mesure où elle implique un affrontement, que ce soit à l'autre présent ou soit imaginaire à soi même, au double, à un obstacle et à un élément quelconque. Car, l'activité sportive n'a de sens que si elle est conflictuelle(\*) (63). Cependant, dans les jeux sportifs collectifs dont l'aspect ludique représente une motivation non négligeable, à partir duquel il conviendrait d'envisager l'apprentissage en tant-qu'intérêt immédiat et fondamental, qu'il faut utiliser à des fins purement pédagogiques, particulièrement quand l'élève aime parfois se mesurer avec l'autre, dans cette activité de plaisir agonal, tout en se justifiant en tant-que besoin d'affirmation ou de réalisation de soi; elle reste néanmoins un enjeu qui rentre dans les catégories comportementales régies par le principe du plaisir (64). Puisque, le fait d'offrir à l'élève qui a envie de jouer une activité ludique organisée, c'est accéder à son désir, répondre à son attente et satisfaire des motivations, non artificiellement réaliser par le pédagogue (65). En d'autres termes, une formation à la violence est rarement considérée comme partie intégrante de l'éducation (malgré, que l'élève rencontre cette violence en permanence dans le milieu scolaire en général et pendant les cours d'E.P.S. en particulier). Ce rapport agonal (de lutte) (sans passer forcément par les voies de la compétition institutionnalisée) peut mettre en jeu de fortes pulsions agressives. Bien entendu, ceci ne signifie pas évidemment un passage à l'acte destructeur, ni retournement sur soi de l'agressivité (dans une attitude masochiste à l'égard du corps). Plutôt, il convient de les considérer comme éducatives entre autres, parce qu'elles permettent de reconnaître en soi, de nommer, d'évaluer une certaine intensité de désir de destruction et de mort, mais toujours en référence à une loi, dans un aller retour entre le réel et le symbolique (66). A ce propos, la prise de conscience de l'enseignant d'E.P.S. par rapport au pouvoir qu'il exerce sur le corps et au pouvoir de contrainte et de séduction, pouvant engendrer une formation à la violence; doit commencer peut-être par une reconnaissance du maître de sa propre violence personnelle et institutionnelle (en tant-que phase nécessaire, pour affronter celles des élèves) (67). Afin que le pédagogue, puisse aider le groupe-classe à mettre au jour de façon de plus en plus consciente et explicite des affects inconscients (68). Si on considère que l'affectif est le moteur du cognitif et de la motricité; il faut bien admettre avec Wittwer (J.) (1968) qu'il n'y aura pas de transformations valables des individus et des groupes d'individus; s'il n'y a pas de système plus ou moins concerté d'interrelations humaines (69). Dès lors, pour animer la vie d'une classe et obtenir l'engagement de tous les élèves dans le groupe, l'éducateur doit exercer cette fonction de lucidité, consistant à mettre à jour les difficultés psychologiques, à reconnaître au niveau des relations interpersonnelles les influences exercées par les sympathies et les antipathies des élèves. Donc, l'éducateur doit contrôler le rôle joué dans la classe par les leaders, prévenir la division de la classe en clans groupés autour de leaders rivaux, favoriser l'intégration sociale des négligés et des rejetés, en les valorisant à leurs yeux et aux yeux des autres (70). Evidemment, la connaissance de la nature des relations interpersonnelles donne à



Notamment, quand ils voient leurs élèves leur renvoyer une image à travers laquelle ils reconnaissent leurs propres sentiments ambivalents: d'attraction et d'angoisse face à l'autre sexe. C'est ainsi, qu'ils se mettent à rêver à une éducation qui améliore les rapports et crée l'harmonie. Car, en idéalisant la classe mixte, les enseignants risquent de faire lui faire perdre sa réalité hétérosexuelle..! Qui est fondée sur la différence des sexes et la reconnaissance corrélatrice du désir et de l'agressivité, pour la transformer en cette image de complétude et d'harmonie, qui devient le moyen de parer les effets de la castration(57). Par ailleurs, cette dernière ne constitue-t-elle pas entre autres, un processus d'évitement de la problématique sexuelle; processus dans lequel les angoisses de tous les partenaires scolaires se renforcent...!

### **7.2 - La mixité entre pédagogue-élèves:**

Certainement, le seul but possible du pédagogue est d'amener l'élève à participer le plus largement possible à la sociabilité, telle-qu'il la définisse son contexte socioculturel évolutif..(58). Or, dans l'enseignement des activités physiques et sportives, l'affirmation du pouvoir s'appuie sur une démonstration de la compétence; qui oblige l'élève à passer par le corps de l'enseignant pour accéder aux savoir faire et au savoir connaître. De ce fait, la nécessité de l'acquisition technique autorise l'enseignant à déployer tout un arsenal de coquetterie corporelle et vocale(59).

Donc, une confrontation à la sexualité est mise en évidence, dans la relation pédagogique (sans oublier qu'elle implique l'interdit social et dogmatique). D'où, l'élève est réduit à vivre sa propre sexualité dans les limites circonscrites, par la sexualité visible ou imaginée de l'enseignant et par son pouvoir de gardien de la loi. Alors qu'en réalité, dans l'institution éducative des enseignés reconnue socialement ou non existe, puisque si elle n'est pas dite explicitement pendant l'activité pédagogique, elle est sous-jacente ou elle essaye de s'exprimer clandestinement. Tandis que, la morale pédagogique prétend qu'elle doit être réprimée, mise entre parenthèse ou sublimée, pour qu'un travail productif puisse s'accomplir(60). A ce propos la facilitation de la mixité entre enseignés est indissociable des problèmes qui peuvent surgir de la mixité entre enseignant-enseignés(61). En l'occurrence, et malgré que la question de la mixité soit plus aiguë en E.P.S. que dans les autres disciplines, mais il est toujours souhaitable de favoriser l'autonomie des élèves, dans le développement et l'élucidation de leurs relations interpersonnelles et de leurs relations à l'enseignant, notamment en ce qui concerne éventuellement les blocages et les difficultés d'ordre socio-affectif. Les tâches particulières et le statut spécifique de l'enseignant d'E.P.S. doivent permettre effectivement d'oeuvrer au développement harmonieux des élèves et guider les élèves dans le sens de l'auto-critique et de l'auto-contrôle. Il s'agit donc, d'arriver à une véritable dialectique pédagogique, à travers laquelle, enseignants et enseignés sont en constante interaction et se transforment mutuellement(62).

ce propos Rioux et Chappuis (1976), (1972) affirment que l'équipe est un groupe de tâches, qui ne devient efficace, qu'à la condition que l'organisation technique et la cohésion affective, qui ne doit pas être confondue avec la fusion affective aillent de pair. (Sous jacent, que leurs études s'appuient sur les travaux de recherches de: Kurt, Lewin, (1944), Jacob Levi, Moreno et Carl Rogers (1969)(51).

## **7 - La mixité dans le groupe-classe:**

Il est question à ce propos, de faire remarquer tout d'abord, que le problème qui renvoie à celui de la différence des sexes, tant du point de vue biologique, psychologique, que sociologique, peut être soulevé selon Marcel Mauss (1934), que lorsqu'il s'agit de traiter des techniques du corps. Mais, la question de la différence des sexes demeure toujours d'actualité; étant donné, que le remaniement biopsychosocial de la croissance fragilise et ou exaspère le narcissisme des élèves. Ces derniers deviennent aussi particulièrement sensibles, positivement ou négativement; par rapport, aux images du corps sexué, véhiculées par les objets culturels, que sont entre autres des modèles du corps sportif ou des modèles du corps publicitaires. Néanmoins, ces images sont inséparables de la représentation des rôles de la femme et de l'homme dans une culture et à une époque donnée(52).

En général, la séparation des sexes et justifiée par des arguments divers, tel-que: les différences biomorphologiques entre garçons et filles, les différences d'aptitudes et d'intérêts et les différences des groupes de niveaux et des groupes d'affinités(53). A cet égard, l'engagement de la fille reste en grande partie influencé par sa famille et ses pairs durant l'enfance; tandis que, les pairs et les professeurs sont influencés pendant l'adolescence. Cependant, comme le fait remarquer Harris (G.W.) chaque individu répètera les expériences de mouvement compatible avec son image du corps et rejettera complètement ou omettra de reproduire les expériences qui sont en contradiction avec son image(54). La question de la différence des sexes en E.P.S. particulièrement à l'âge de l'adolescence semble devoir être traitée pédagogiquement, car si elle n'est pas abordée de manière consciente, elle risque de l'être sur un mode occulte. A cet effet, l'enseignant doit lutter contre certaines résistances, à caractère socioculturel et psychologique(55). En revanche, les relations souhaitées dans la classe mixte seraient celles qui sont purifiées de toute scorie sexuelle, qui seules assurent la cohésion d'une classe homogène, sans différence, qui permet à la fille de perdre sa différence sexuelle. Dans un sens plus clair, les relations valorisées par les pédagogues sont les relations d'amitié, de copinage et de camaraderie, qui sont souvent représentées comme un modèle opposé à la fois, tant aux relations amoureuses qu'aux relations agressives(56).

Dans cet ordre d'idées, les enseignants n'ayant pas connu de mixité dans leur propre scolarité ont tendance à voir dans ce manque la cause de leur souci à l'égard de la mixité.



particulièrement, le pouvoir de faire jouer ou pas et de manipuler les autres..! Cependant, la prise de décision du groupe engage plus que la décision individuelle, vu que le rapport de force est objectivement en faveur de l'ensemble des membres du groupe classe(46).

### **6.2 - Caractéristiques du rôle de l'élève dans le jeu collectif:**

Il semble que les élèves qui occupent le milieu du terrain, sont des joueurs exigeants, par rapport à la qualité de leur production, qui apparaît dans l'organisation du jeu de l'équipe et de la bonne opinion qu'elle possède en général de lui. Ainsi, ils sont sociables et se soucient de leurs camarades; comme ils semblent posséder la sensibilité des défenseurs et se préservent de l'excès des attaquants. D'ailleurs, ils pensent moins à marquer des buts d'une manière isolée, qu'à paraître ou se montrer le plus souvent possible, voire de briller dans l'altruisme ou de se noyer dans le narcissisme(47). Par contre, les attaquants insistent sur la gratification procurée par le fait de marquer des buts et d'accomplir l'exploit remarqué. Dans le sens où leur vécu reflète le désir intense de réaliser, de construire de créer et d'être en quelque sorte à l'origine de l'expression motrice de l'équipe. Sous-jacent, certains attaquants affichent une force normale évidente et une ambition non dissimulée. Alors que, d'autres fuient en jouant à cette place et évitent les responsabilités qu'ils jugent trop lourdes à d'autres postes. Autrement dit, ces derniers choisissent de jouir des aspects les plus positifs de l'activité et abandonnent les aspects les plus négatifs à leurs camarades(48).

A l'instar, du rôle que peut jouer l'élève dans l'équipe, la relation d'entraide représente l'objectif primordial dans la pratique des activités physiques et sportives collectives; étant-donné, que le fait d'aider l'autre exige tout d'abord de retrouver le dialogue et l'entendement avec lui, qui suppose évidemment l'utilisation de médiums et des communications, qu'il peut comprendre et vivre immédiatement; et par là même une réduction du langage verbal. Donc, il va de soi que les approches découlant des communications verbales, particulièrement du langage du corps et de l'action sont les seuls qui permettent vraiment de rétablir le dialogue avec les élèves, lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés importantes avec eux-mêmes(49).

Finalement, le vécu des élèves confirme dans le groupe-classe l'existence d'un consensus général, où chaque élève accepte le rôle qu'on lui assigne, à travers l'idéal du jeu dans l'activité, dans le sens où la majorité des élèves intériorise une infériorité de pouvoir et d'action sur le groupe. Tandis-qu'une minorité est investie de pleins pouvoirs et de l'autorité nécessaire à sa domination. Ainsi, on assiste dans le groupe-classe à une saturation, en frustrations et en inhibitions plus ou moins bien acceptées, mais rarement rejetées. Dès-lors, il s'agit de ne pas accorder à l'activité sportive de groupe une confiance aveugle, parce qu'elle n'est pas originellement porteuse de vertu éducative et dépourvue de défauts(50). A

frustrés de la possession gratifiante de la balle, comme ils se trouvent également privés de rôles actifs dans le jeu(41).

Il est donc, normal que l'équipe soit un lieu de conflit, car comme l'affirme Sartre (J.P.) l'équipe est un tout dynamique. Sous entendu, que même si l'enseignant s'ingénie à créer les conditions de l'harmonie, les conflits éclatent toujours; puisque, ces derniers peuvent être liés à la personnalité et à la place que l'élève occupe dans le groupe-classe (qui définit les leaders et les non-leaders). Evidemment, l'enseignant aidera les uns et les autres à comprendre l'utilité de chacun, pour l'équipe; par contre, les problèmes interpersonnels peuvent provenir de l'incompatibilité, qui peut trouver sa racine dans les origines socioculturelles des individus, dont les intérêts sont opposés; comme, on peut envisager le cas des nouveaux qui dérangent l'harmonie existante, surtout quand ils essayent de prendre une meilleure place dans la hiérarchie affective du groupe (surtout, qu'on ne peut pas négliger les risques dus à l'inertie des non-leaders)(42). En l'occurrence, le bon fonctionnement des membres du groupe, par rapport aux tâches collectives repose principalement sur l'organisation homogène de l'un par rapport à l'autre. Tandis que, l'organisation par groupes d'affinités, bien qu'elle ne s'oppose pas en totalité à celle de groupe par niveaux; elle diffère par son accent, qui est mis sur la vie du groupe et sa dynamique propre. Cependant, il peut arriver que le groupe d'affinité s'auto sélectionne en fonction des niveaux des participants, dans une activité déterminée.

Néanmoins, le degré de cohésion d'un groupe est renforcé par les succès de ce groupe, notamment sa capacité à réduire les tensions internes et à régler les conflits extérieurs. Dont, l'appréciation, peut-être faite à partir de différents indices, tels-que: la solidarité de ses membres, leur esprit coopératif, la rareté des comportements agressifs à l'intérieur du groupe, le sentiment de responsabilité et du rendement de l'élève(43). En revanche, l'éducateur doit se mettre à l'écoute des élèves, les laisser exprimer leurs craintes, leurs désirs, leurs joies et leurs aspirations; c'est donner en quelque sorte, corps au vécu clandestin, qu'ils projettent dans les activités physiques(44).

Toutefois, l'analyse qui est centrée sur la crainte de l'adversaire ou sur l'appréhension du ballon fait apparaître qu'au sein de l'équipe même, que les défenseurs ont pour la plupart exprimé leur profonde déception, à l'égard d'une activité qui refuse de les accueillir franchement, mais sans exprimer cependant de la haine à son encontre, car leur finalité est véritablement sociable. Pour cela, il faut que le pédagogue s'en mêle comme le souhaitent ouvertement certains élèves, afin qu'il puisse aider les faibles, en leur donnant l'envie de jouer et de devenir fort(45). Sous entendue, que se sont les membres de l'équipe qui devraient assumer leur propre responsabilité. Cela dit, malgré que l'enseignant dispose de l'expérience, d'un certain savoir ou du droit institutionnel de commander et de se faire obéir



différentes formes d'interactions entre les individus et leur régulation; il nous semble intéressant de faire allusion, à l'exemple du football représentant l'activité collective exprimée sur un mode dynamique et symbolique, qui prend sa signification dans le contexte social. En l'occurrence, cet ensemble d'individus est régulé par une organisation interne, qui est définie par la nature même de l'activité et qui évolue en fonction des exigences du moment (attaque, repli en défense ou contre attaque et débordement. De surcroît, les différents joueurs constituant le groupe voient leur situation dans l'espace et leur rôle modifié par les actions et les changements de situations des autres (puisque, l'action de chacun retentit sur l'ensemble).

A ce propos, il convient de rappeler que Mendel Johann (1977)(\*) a constaté que le développement particulier du cerveau humain, n'est pas dû au changement du genre de vie ou de l'environnement, mais plutôt au changement des rapports de chasse collective. C'est, dans la mesure où les individus pouvaient manipuler dans leur tête des interrelations plus nombreuses, que la tactique pouvait se diversifier et que la chasse plus efficace devenait l'agent sélectif des mutations cérébrales(38).

### **6.1 - Caractéristiques des sports collectifs et projections fantasmatiques de l'élève:**

En effet, les sports collectifs sont fortement imprégnés d'une morale de la compétition et de la lutte, dont les élèves les plus démunis ont du mal à s'accommoder sans risques. A titre d'exemple:

1 - Le ballon, qui est appréhendé en général par l'élève comme un objet vivant dangereux et doué d'une volonté propre; d'où certains élèves vont jusqu'à le considérer comme un objet vicieux qu'il faut dompter(39). Ce dernier, chargé de représentation agressives et destructives, il véhicule l'agressivité d'autrui et s'attaque au corps. Or, pour s'en défendre et pour lutter contre leur appréhension, les élèves se livrent par le contact direct du ballon à un rite de conjuration, visant l'appropriation domestique de l'objet. Mais, la maîtrise ou la connaissance du ballon rassure l'élève qui tente de se convaincre de son caractère inoffensif et du contrôle tout puissant qu'il exerce sur lui-même. Le rapport caractéristique à l'objet du jeu qui consiste à concilier ses grâces, tout en redoutant ses violences; témoigne de la richesse de projection fantasmatique de l'élève au sein de l'activité corporelle(40).

2 - Les équipes, qui sont caractérisées dans les jeux sportifs collectifs par: la crainte de l'adversaire qui renvoie les élèves craintifs à des vécus d'agression, la dévalorisation et la frustration inhérente à la puissance aggressive de certains élèves, qui amènent les élèves craintifs à s'écarter, parce qu'ils se font mal, se sentent faibles et petits; et se trouvent ainsi

## **5 - L'interaction à travers la pédagogie Institutionnelle:**

Le courant pédagogique institutionnel, qui s'oppose à la pédagogie autoritaire, consiste à dépasser la pédagogie nouvelle qui se limite à l'intérêt de l'élève et qui ignore les phénomènes de groupes et leur contexte institutionnel(33). A cet effet, Michel Lobrot (1972), fait appel à la pédagogie Institutionnelle dont le fondement repose sur le modèle de l'autogestion, définissant un nouveau rapport dans la relation maître-élèves, qui semble se situer à trois niveaux: 1 - L'analyse, qui permet à l'enseignant de se comporter comme un catalyseur ou un animateur de groupe de diagnostic (dans une perspective Rogérienne), reflétant au groupe l'image de son fonctionnement et clarifie les messages en explicitant les sentiments. 2 - L'organisation, qui fait en sorte que l'enseignant est à la disposition des élèves pour leur donner des conseils, leur proposer des procédures d'organisation du travail. 3 - Le Contenu des matières enseignées, qui laisse l'enseignant intervenir comme un expert, un chercheur ou un savant auquel on peut demander des idées, des informations et des synthèses(34). De surcroît, la psychologie Soviétique tend à affirmer le rôle primordial de l'action, dans le développement de la personne, comme dans la résolution de tous ses problèmes sociaux. Par exemple: Vigotski (L.) s'est efforcé de démontrer que les processus psychiques se forment par l'enracinement de l'extérieur vers l'intérieur. Or, Leontiev (A.) trouve que les processus psychiques ne sont pas une activité indépendante de l'activité générale de l'individu dont ils font partie. Cette conception matérialiste de l'activité humaine a été étudiée également par: Zaporozetz (A.) et Elkonine (D.) qui ont essayé de montrer (en parlant d'expériences différentes), que la fonction générale du psychisme réside dans l'orientation de l'activité matérielle et que le processus d'orientation lui-même se développe d'abord devant la réalité extérieure, avant de se réaliser pour lui-même, comme un processus intérieur(35).

En l'occurrence, Galperine (P.) trouve dans toutes les actions une certaine origine qui est commune; d'ailleurs qui commencent par être action devant la réalité matérielle, puis selon le plan où elles s'accomplissent, elles se transforment en actions physiques, perceptives ou mentales. Bien que, la psychologie soviétique privilégie l'action mais, elle constitue une approche limitée, quand elle cherche à construire l'activité du simple pour aller au complexe, ou du particulier au global, et sans tenir compte du sens inverse(36).

## **6 - La nature des interactions au sein des A.P.S. collectives:**

Il est clair que dans les sports collectifs les joueurs sont partagés en deux équipes symétriques, totalement antagonistes, de telle sorte qu'à l'intérieur de chaque équipe ne se nouent que des relations de communication et qu'entre les deux équipes ne s'exercent que des rapports de contre communication motrice(37). Cependant, pour illustrer la nature des



#### 4 - L'expression corporelle à travers le courant psychosocialiste:

Historiquement, l'E.P.S. aurait connu en effet un âge militaire, puis un âge médical, un âge pédagogique et enfin elle vit un âge psychologique et psychothérapeutique de groupe. Le premier commença avec Amoros, d'où l'école de Joinville, le second est dit hygiénique, le troisième représente l'ère pédagogique qui donna lieu à tant de conflits et de malaises, qu'elle ne cesse de surmonter en permanence de nos jours. De surcroît, pendant de nombreuses années les pédagogues rêvaient d'être thérapeutes, parce que le médical se prolongeait sous le pédagogue(38).

L'expression corporelle apparaît à travers le Psychosocialisme, en tant que courant qui se donne une opposition qui se marque entre ceux qui cherchent avant tout une libération personnelle, en particulier par l'intermédiaire du corps, et ceux qui veulent libérer la société en attaquant les institutions. Cette doctrine qui est empruntée en grande partie au psychanalyste Reich (W.), fondateur de la Bioénergétique considère que si on ne cherche pas dans la racine des phénomènes on aboutit certainement à la métaphysique; selon Reich (W.) il faut une cause première à tout événement social, psychologique, culturel et naturel. Donc, les manifestations, aussi bien verbales (interprétations des attitudes corporelles) que manuelles (exercices physiques et massages musculaires) ont pour objet de mettre à jour les conflits inhibiteurs, afin de libérer les forces vives de l'organismes et les toxiques sexuelles en particulier(29). Il s'agit en fait, d'un projet social possédant de multiples facettes, dont l'objet est de libérer une énergie réprimée et à spontanéiser ce qui se fige dans des cadres tout faits(30). En fait, dans l'analyse Bioénergétique les exercices ont surtout pour objet la décharge émotionnelle et sexuelle(31). Par conséquent, Lapassade (G.) en tant que Néo-reichisme de droite considère la bioénergie à oublier l'énergie sociale au profit du corps seul. Or, Lobrot (M.) estime que cette pratique ne fait qu'enfoncer les patients dans leur angoisse, plutôt qu'elle ne les en libère...! Bien que, le psychosocialisme, pousse à fond l'esprit libertaire et libéral, mais son fondement repose sur le laisser-faire, le laisser-passer et le laisser-agir.

Enfin, il demeure la caricature de la cible du libéralisme, qui avec les années est devenu dirigiste (compte tenu, du conformisme et des stéréotypes que développent par exemple les jeux sportifs de fédérations). Néanmoins, on peut être d'accord avec le psychosocialisme surtout sur le fait de réhabiliter le corps dans la vie sociale, en tant que moyen efficace dans l'acte éducatif. Vu que, le corps dans ce processus occupe la place d'un maillon, permettant l'ouverture à toutes les dimensions de la vie sociale et culturelle, dans lesquelles le corps est toujours impliqué(32).



### 3 - Le jeu dramatique dans la situation éducative:

En général, le jeu dramatique autorise l'individu à se placer volontairement dans des situations qui n'appartiennent pas à la réalité, mais qui lui sont homothétiques. Elles lui apprennent par l'intermédiaire d'une activité simulée, ce qu'il doit reconnaître de réel, pour assurer son propre développement. Ainsi, les facultés psychologiques opèrent à blanc, hors des normes, sans lui faire courir des risques sérieux et sans que le jeu s'oppose à la naissance et à l'acquisition des différentes situations vitales, d'apprentissage de types de comportements(17). Donc, cette situation théâtrale peut aider les élèves à contrôler les émotions, et varie en fonction de l'imaginaire et des fantasmes de chacun(18). Cela dit, le jeu dramatique a pour objet particulier: le dévouement et la transgression dans une situation de liberté, permettant aux multiples rapports affectifs de naître entre les protagonistes de la situation éducative(19).

D'ailleurs, le jeu de rôle en tant que technique Psychodramatique(\*) permet aux participants de mettre en scène et de jouer selon une fiction théâtrale, des relations inter humaines, pouvant exister entre deux ou plusieurs personnages, dont la portée vise l'évolution positive des individus(20). Selon Moreno (J.L.) (1889-1974), le jeu de rôle présente un double intérêt, qui est l'expression de la personnalité et l'ajustement à autrui; dans le sens où le rôle s'invente et la personnalité s'évalue au nombre de rôles qu'elle est capable d'assumer. Le névrosé qui semble par exemple, mal adapté à la vie sociale est généralement celui dont la conduite des rôles est perturbée, parce qu'il ne possède pas la possibilité de se mettre à la place de son interlocuteur et de se voir lui-même; comme d'autres le verraient. Alors que la réadaptation passe avant tout par l'apprentissage et la découverte des rôles nouveaux(21). Néanmoins, le jeu de rôle permet de cerner une certaine réalité qui est celle des relations quotidiennes et dans un cadre institutionnel(22). Telle que, la manipulation du Moi, vis à vis d'autrui, que nous sommes incapables de maîtriser(23). Et comme le disait Winnicott, le jeu c'est une thérapie en soi(24). Donc, le jeu de rôle, le Psychodrame ou le Sociodram(\*), en tant que méthodes de la psychothérapie peuvent représenter une approche exploratrice des relations humaines, dans laquelle c'est le jeu qui est l'instrument essentiel du traitement ou de l'expérimentation(25). A travers la prise conscience de la situation, le sujet peut se libérer d'un traumatisme, en le revivant d'une façon très intense (catharsis); comme il peut également se préparer à affronter une difficulté, ou apprendre à tenir des rôles sociaux ou se sentir tout simplement plus à l'aise dans sa peau(26). Néanmoins, comme le fait remarquer Claude Pujade-Renaud, on peut distinguer trois sortes de corps pouvant apparaître comme situés à trois niveaux de la prise de conscience de l'adulte: 1- Le corps de la psychologie classique, et de l'opinion publique la plus générale. 2 - Le corps enfoui de la Psychanalyse, dont l'inconscient selon Reich (W.) est à la fois corporel et psychique. 3 - Le corps acteur, en référence à l'étude de Moreno (J. Levi)(27).



C'est dans cette perspective, que prennent tout leur sens et leur importance les recherches entreprises par Cooley (C.H.) (1864-1929), Malinowski (B.) (1884-1942), Benedict (R.) (1887-1949) et Mead (M.) (1901-1978); mais, tout le mérite revient à Lewin (K.) (1890-1947) et à Moreno (J.L.) (1889-1974) qui ont donné l'impulsion décisive à la psychologie sociale, afin que d'autres penseurs puissent lui donner une portée pratique et plus compréhensive; tel qu'on peut le constater dans les travaux de Adorno (T.) et ses collaborateurs (1950) sur la personnalité autoritaire, de Murphy (G.) et Likert (R.) (1938) sur le racisme et de Klineberg (O.) (1950) sur la réduction des préjugés ou de Milgram (S.) sur l'obéissance(9). Quant au domaine des activités physiques et sportives à caractère éducatif, la psychosociologie a permis d'étudier les phénomènes de négociations, les comportements coopératifs ou compétitifs et de mettre en évidence l'importance des modes de représentations de l'adversaire sur les stratégies éducatives utilisées(10).

## **2 - L'interaction éducative intra-groupe-classe:**

La notion d'interaction est d'abord un échange entre les membres du groupe ou entre un membre et le groupe entier. Elle suppose par ailleurs, une communication avec action, dans les deux sens: initiative d'intervention-réponse ou initiative d'action et réaction-réponse. En tant-que processus social de base, l'interaction est un phénomène vital pour un groupe(11); voir même, qu'elle devient l'unité de mesure de la participation. Cependant, pour augmenter l'engagement actif des élèves, l'enseignant doit provoquer et stimuler les interactions, plutôt que de multiplier les petits dialogues, entre chacun des élèves et lui-même. Car l'analyse des interactions permet d'évaluer les attitudes et les rôles joués effectivement par chacun (hormis le niveau de participation atteint dans le groupe)(12).

En outre, l'interaction proprement dite, par rapport aux modes de relations de communications et aux styles de leader-ship; un groupe ne peut fonctionner sans règles de conduites acceptées par tous ses membres, face aux buts à atteindre et aux tâches à accomplir(13). A ce propos, Kurt Lewin a constaté que le groupe est un facteur d'amélioration de l'individu; notamment en modifiant positivement les attitudes individuelles et en réduisant les tensions sociales(14).

Toutefois, les interactions (échanges verbaux et non-verbaux) constituent dans les groupes des processus d'inter-stimulations, qui aboutissent au développement de la cohésion ou au conflit(15). Néanmoins, ce sont les comportements de collaboration et de coopération qui contribuent le plus souvent à la cohésion du groupe, ainsi que les comportements de bonne camaraderie; fait de patience, de gentillesse, de disponibilité et de serviabilité. Sous entendu, que les élèves qui manifestent des comportements de bonne humeur et de gaieté, pouvant aller jusqu'à la facétie (plaisanterie) sont positivement appréciés par le groupe(16).

immobilisé, pour faciliter l'accès au savoir intellectuel, au détriment du développement corporel et relationnel. Ceci, malgré que le contact est saisissant avec ce qui se produit dans la cour de récréation, où les corps des élèves se déchaînent dans une débauche gestuelle exubérante et bruyante(5). En effet, l'expérience corporelle de l'élève, dans l'institution scolaire se vit à trois niveaux différents: la salle de classe, la cour de récréation et le cours d'E.P.S. Cependant, c'est l'apologie de la pratique sportive qui insiste le plus sur les vertus morales du sport, sur l'esprit sportif, sur le goût de l'effort gratuit, sur la confrontation saine et pacifique entre les individus. Paradoxalement, les A.P.S. n'évitent pas les risques, les carences et les dommages affectifs auxquels l'élève est soumis dans une pratique excessive et non modulée de l'activité(6).

Néanmoins, sous l'angle psychopédagogique et didactique, le corps de l'élève révèle une vie psychique d'une extrême richesse. Dans le sens, où il doit être un corps acteur, capable de créer des espaces, des rythmes et des accents énergétiques, notamment quand il est perçu par l'image qu'il donne et par ses capacités à symboliser le mouvement. Mais, comme on l'a déjà souligné, le corps expressif est perçu comme un corps de puissance, de douleur est d'angoisse, qu'il faut remplacer par le plaisir de la réussite du mouvement, de l'estime des autres et de l'enthousiasme à la réalisation d'un projet(7).

En bref, l'expression corporelle présente pour le pédagogue des aspects extrêmement séduisants, en révélant du corps des facettes tout à fait inexplorées. Par conséquent, l'enseignant sensible aux critiques des élèves doit non seulement éviter à tout prix de les confronter brutalement à leurs inhibitions; mais il doit également trouver des formules pédagogiques destinées à lever progressivement la frustration, l'handicap, l'humiliation et l'inhibition, sans jamais placer l'élève en situation d'échec insurmontable. Sous entendu, que malgré la clarté des directives officielles convenables, le système d'éducation ne fait que privilégier les apprentissages favorisant le développement intellectuel, et c'est ainsi que l'E.P.S. continue d'évoluer d'une façon ambiguë et en dehors de l'éducation globale.

## **1 - La psychosociologie de l'activité physique et sportive éducative:**

Certainement, l'être humain est par essence un noeud de relations, et que l'homme isolé est une abstraction. De ce fait, l'approche psychosociologie s'intéresse en grande partie à l'étude des individus dans leurs relations inter-humaines et les interactions de l'homme avec les groupes d'individus; car l'individu ne peut être envisagé pour être compris, que dans sa relation à l'autre; qu'il s'agisse de l'expression des émotions, du langage, des croyances, des jugements ou de l'élaboration de la notion de personne; partout se trouve l'influence de la société ou le groupe sportif restreint(8).



l'activité, en permettant à l'élève de participer activement aux tâches matérielles, aux prises de décisions et surtout en respectant son autonomie. Il s'agit, en fait, de renforcer positivement au sein du groupe la satisfaction du sentiment d'appartenance au groupe, à travers l'acceptation, la considération, la reconnaissance et la sécurité, tout en réduisant les tensions et les conflits.

## Introduction

Désormais, l'activité physique et sportive(\*) constitue un fait social de grande envergure, pour laquelle il est question de proclamer la haute valeur éducative. D'ailleurs, les activités corporelles dominées par les jeux collectifs sont profondément liées à l'histoire et à l'organisation de la société qui les secrète ou les accueille. A cet effet, il ne semble pas déraisonnable de prétendre que toute société reproduit dans ses pratiques physiques instituées les grandes caractéristiques de son fonctionnement et les principaux traits de sa nature profonde. Le fait que cette activité est de nature antagoniste (lieu d'affrontement compétitif, malgré que l'adversaire est aussi un partenaire)(1). On voit bien à quel point, le pouvoir de fascination, qu'exerce l'objet sportif sur les individus. A ce titre, la psychosociologie dans son ensemble et plus récemment avec les techniques dites Californiennes est intervenue dans la relation de l'individu à son corps et littéralement les relations entre les corps des divers individus; dans le sens où les contacts corporels sont destinés à favoriser l'éclosion et l'expression des sentiments.

Par conséquent, le but recherché à ce propos, est lié à la prise de conscience de son corps, à la libération d'une sexualité réprimée et à la préparation aux relations humaines(2). Le corps loin de n'être qu'un outil, sous les ordres du mental, ou un raccord utilitaire entre l'intérieur et l'extérieur est bel et bien l'individu tout entier et comme tel, détenteur privilégié d'un contenu exprimable(3). D'un point de vue évolutif, Mendel (G.) (1977), considère que ce qui a permis le passage du biologique au symbolique, notamment le développement du cerveau humain; c'est essentiellement la capacité développée de l'homme (il y a trois ou quatre millions d'années), en chassant collectivement. En d'autres termes, le développement du cerveau humain n'est pas dû au changement du genre de vie ou de l'environnement, mais au changement des rapports de production, particulièrement à la capacité développée par l'homme d'interrelations dynamiques; mobiles organisées et qui s'expriment dans la chasse en groupe(4).

Bien que, l'activité physique et sportive est suffisamment développée à notre époque, seulement ce qui est constaté en salle de cours dévoile que le corps de l'élève est

بقوة في بعض الأوساط التربوية خاصة وفي الوسط الاجتماعي عامة، يمكن إيجاد الحلول البديلة لها، بالاعتماد على توجيه النشاط البدني الرياضي التربوي وفق ما يساعد المربي على فهم سلوك التلميذ الجسدي ذو الطابع العاطفي وتأويله وفق ما يمكنه من التحكم في العوامل النفسية الاجتماعية المؤثرة بالزيادة أو النقصان في حالة التلميذ الانفعالية والمزاجية، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى جعل النشاط البدني الرياضي في الوسط التربوي، تلك الوسيلة الناجعة والفعالة في قياس ليس فقط مدى تحقيق التوافق النفسي للتلميذ، بل مدى تحقيق المواطن الصالح المبدع بإنتاجه الفكري والسوي الشخصية بحفاظه على المحيط الذي ينتمي إليه.

#### Résumé:

En effet, les activités physiques et sportives collectives constituent dans le domaine de l'E.P.S. un support d'éducation pour les élèves et le groupe d'élèves, notamment à travers le climat affectif et les relations chaleureuses de collaboration et d'entraide qu'elles offrent pour tous. En revanche l'enseignant d'E.P.S doit s'intéresser aux éléments socio-émotionnels, pouvant freiner la marche du groupe, ou au contraire alimenter et entretenir les énergies créatrices. Car, au sein du groupe-classe chaque élève vit son expérience personnelle et projette à travers les conditions motrices sa personnalité, en privilégiant tel geste ou telle forme de réaction comportementale. Sous entendue, que l'individu cherche fréquemment à réaliser l'ajustement entre les processus affectifs, pulsionnels et motivationnels de son moi, d'une part et les contingences, d'où les contraintes pulsionnelles de la réalité situationnelle, dans laquelle il se trouve engagé, d'autre part.

Autrement dit, la présence d'autres (qu'ils soient partenaires ou adversaires) émerge avec une vigueur accrue au niveau des relations et des interactions. Cela dit, l'élève en qualité d'acteur engagé dans le jeu d'équipe est susceptible d'être vu et jugé par autrui, dans le sens qui implique des expériences traumatisantes ou valorisantes qui peuvent s'actualiser par des réactions agressives, des conflits pour la conquête d'un statut, des rivalités ou des sentiments de sympathie qui peuvent produire les cliques, les sous-groupes et les clivages au sein des groupes-classes ..., etc.

Pour éviter de sombrer dans les situations antipédagogiques et pour des raisons d'ordre fonctionnel le pédagogue doit faire en sorte que le climat de la classe puisse faciliter



◆ **L'EXPRESSION CORPORELLE**  
**AU SEIN DES ACTIVITES**  
**PHYSIQUES ET SPORTIVES A TRAVERS**  
**LA PSYCHOSOCIOLOGIE EDUCATIVE**

**Mohamed Akli BENAÏKI**  
Maître de conférence  
Président du comité scientifique du D.E.P.S.

**ملخص:**

طالما النشاطات البدنية الرياضية، ولا سيما منها الجماعية تشكل الميدان الحيوي والفعال في تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم الشخصية وخاصة لما يتمحور النشاط التربوي على البعد الانفعالي العاطفي الذي يتجلى في ذلك التفاعل الاجتماعي المبني على التعاون والتنافس النزيه. فإن ظاهرة النمو الفكري والتحصيل التربوي تبدو مرهونة في تحريرها وتعزيزها بمدى تحرير الطاقة النفسية الحركية وتجنيدها. بمعنى آخر، يعتبر وجود الآخر (التلاميذ والمعلم) في الألعاب الجماعية الرياضية تستدعي بالضرورة وبشكل حتمي التفاعل النفسي-الاجتماعي والعلاقة التربوية التعليمية التي يمكن أن تحمل من خلال شكلها ومضمونها حالات وجدانية سلبية وإيجابية في آن واحد، تنجر عنها بالضرورة إما صراعات، إحباطات، وصدمة نفسية وإما رضا واطمئنان وتفاؤل نفسي يدعم التوافق الذاتي لدى التلميذ ويحفزه على المواظبة في النشاط التربوي والتفاني فيه. على هذا المنوال يتبين لنا بأن ظاهرة العنف والعدوان التي بدأت تبرز