

LANGAGE CORPOREL DE L'ELEVE ADOLESCENT EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

M. Akli BENAKI

Maître de conférence à l'IEPS, Université d'Alger.

Prologue:

Assurément, les activités physiques et sportives caractérisées par un contenu à dominante non - verbale (sans naturellement que la parole soit exclue complètement) semblent supposer dire que l'enseignant d'E.P.S. s'occupe essentiellement et le plus souvent du langage, que l'on pourrait appeler Para - corporel. Vu que, le langage du corps ne saurait être réduit à de l'anti-verbal (puisque la parole n'est possible qu'à partir du corps, qui tend à être en contact permanent avec l'agir et le sentir). De ce fait, "le domaine du non - verbal est assimilé à une expérience physique privilégiée porteuse d'une charge émotionnelle, qui doit demeurer néanmoins indicible pour conserver toute sa valeur"(1). Cette expérience a d'abord été un investissement du corps, souvent très solitaire et narcissique, avant de s'orienter vers une recherche de communication affective (à travers le non - verbal); susceptible de déboucher sur la parole.

Par conséquent, si l'enseignant d'E.P.S. joue le rôle d'un Pare-excitation pour l'élève, s'il veille par sa compréhension et sa disposition à lui faire retrouver la sécurité affective mise à l'épreuve; il remplira certainement mieux sa fonction, qu'en le contraignant à une surenchère d'efforts)(2).

Il s'agit donc, pour l'enseignant de solliciter chez l'élève son corps et ses ressources corporelles, notamment en partageant avec lui les joies de ses réussites motrices et les amertumes de ses échecs, en lui accordant des gratifications affectives sincères, en renforçant sa confiance en lui-même, en lui permettant par ses prouesses et conquêtes ludiques de s'attirer l'intérêt de l'adulte, tout à son écoute ... etc(3).

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

1) L'affect et le langage corporel:

Effectivement, beaucoup d'auteurs ont insisté sur l'impact affectif des stimulations corporelles accordées à l'enfant par son milieu parental. par exemple, "Gratty. (B.), (1974) trouve que les contacts tactiles précoces, que l'enfant reçoit de sa mère ont un effet positif sur son développement moteur"(4). Plus tard, dans l'éducation physique à l'école c'est l'homme qui prendra davantage que la femme en charge le corps de l'élève(5). Comme le démontre Bettelheim, (B.), (1969) la qualité des contacts corporels détermine celle des relations affectives, particulièrement quand le corps de l'enfant se trouve placé au centre des échanges affectifs vitaux; Or, l'indifférence affective du milieu peut créer des ratés ou des blocages dans le corps de l'enfant. Voir même, "la carence grave de stimulations corporelles peut créer un vide affectif irréversible et impossible à combler"(6). Au demeurant, Buytendijk, (F.J.J.), fait bien sentir la distinction entre ce qui est corporellement mien et ce qui m'est étranger. En d'autres termes, "nous avons bien conscience d'être le propriétaire d'un corps strictement limité, mais hormis le corps instrument de nos actions il est surtout question de prendre en charge nos émotions et nos désirs, où se cache le "Je" propriétaire, qui commande la manœuvre...!"(7)

En l'occurrence, c'est le Dr. Cabanis qui en 1802 a réduit à néant la fameuse dichotomie cartésienne, que tout le moyen âge chrétien à vécu dans le mépris du corps et des bas instincts, au profit de la morale ou de l'esprit. A ce propos le Dr. Le Boulch. (J.), estime que: "l'éducation est restée de type à peu près purement Intellectualiste, faite essentiellement de verbalisme et d'abstraction"(8). Tandis que, Malho. (F.), fait intervenir ce qu'il appelle des facteurs psychocardiels, parmi lesquels le comportement joue un rôle très important dans toutes les activités se rapportant à l'E.P.S. Selon Malho. (F.), "Il est malaisé de cerner l'élève apparaissant bon en Gym..! C'est vraisemblablement celui qui a plaisir à mobiliser son énergie dans des actions où le corps se trouve impliqué, voire celui qui manifeste un besoin d'affiliation et de sociabilité, qui se montre capable d'adhérer aux objectifs d'une action menée avec d'autres, qui ne redoute pas les contacts interpersonnels"(9).

Par exemple, Thill. (E.), (1974), trouve qu'en sports collectifs le volleyeur se caractérise par une bonne capacité à se décentrer de soi et concentrer sur autrui une accommodation très rapide aux situations et une forte agressivité. Comme pour le pratiquant du sport de combat qui semble énergique, impulsif, égocentrique, très agressif et peu tolérant aux frustrations. Alors, qu'à l'inverse le coureur de fond se montre tolérant aux frustrations, mais introverti"(10). Bien que toute pédagogie favorisant la recherche de la performance risque certainement d'être élitiste et de ségrégation à l'usage des Surdoués et décourageante assurément pour les autres. Autrement dit, ce n'est pas l'élimination de tout recours à la compétition qui est visée, mais c'est surtout de faire une place aux activités ludiques à l'exploration du milieu et à la découverte de réseaux de communication riche sur le plan affectif, ainsi qu'à la libération d'une motricité créatrice.

A ce titre, Herbert (G.), (1936) récuse le sport et valorise un endurcissement tout à la fois, moral et corporel, fondé sur la musculation, le développement de la résistance et l'affrontement des intempéries; dans le sens où "il est indispensable de le discipliner par l'effort ou de le modifier par la souffrance" (11). La récusation de l'effort et de la douleur dans les activités physiques s'articulent avec une lutte anti - répression et avec la dénonciation d'un rapport Sado-masochiste (qui serait calqué sur la relation entraîneur - entraîné). Certes, l'élève trouve dans le jeu un évident plaisir de bouger, qui est souvent lié à un effort intense et épuisant, mais la différence reste considérable entre un plaisir effort choisi et modulé par l'élève et un effort collectif imposé par l'enseignant ..! Tout bien pesé, ce dernier peut aussi faire découvrir à l'élève le plaisir de sensation du mouvement. Cependant la notion de dépassement de soi doit être considérée comme le plaisir de battre son propre record, afin de rechercher ces sensations limites, d'éclatement ou de dilution du corps qui s'éprouvent parfois dans les sports de glisse, aux agrès et dans les activités où se mêlent plaisir et tension; Or, "L'E.P.S. classique tend à mettre plus l'accent sur l'effort que sur le plaisir ..!" (12).

Néanmoins, dans l'agir de l'élève les actions se succèdent dans des séquences de posture - mouvement, qui ont deux significations, à la fois différentes et complémentaires, qu'on retrouve au niveau affective et sémantique:

1. La signification affective: Elle est perçue à travers un ensemble complexe de signes (ayant une signification générale), tels - que: Les attitudes, les postures, les mimiques, les regards ..., etc. Expriment les sentiments, les émotions, d'où les désirs et les pulsions conscientes ou inconscientes, en bref, "c'est le contact avec l'autre et le regard de l'autre qui expriment la recherche de la communication et de la sécurité; contact qui peut être réduit à la seule présence, particulièrement de la chaleur humaine" (13).

2. La signification sémantique ou informative: Elle est inséparable de l'action corporelle, à savoir qu'elle est un langage auquel correspond un vocabulaire de gestes qui sont innés ou acquis pouvant être accidentels et avoir une valeur affective, comme ils peuvent également être intentionnels (gestes symboliques, codifiées ..., etc.). A ce propos, les caractéristiques affectives sont également apprises (formées ou transformées), parallèlement à l'aspect cognitif et psychomoteur (14).

2) L'E.P.S. d'un point de vue psychanalytique:

Dans le cadre de l'éducation gestuelle, le professeur Paul Sivadon, considère que le geste est non seulement chargé de sens, mais c'est par lui que l'organisme établit avec les objets qui l'entourent des rapports, dont la trame constitue le sujet en une personne disti-

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

acte du monde matériel environnant. Ce même geste (qui exprime) peut communiquer à autrui l'intention du sujet et provoquer les réactions des autres. Son action s'exerce sur les personnes et non plus sur les seuls objets. Dans cette lignée, Sivadon (P.), fait remarquer que "les activités collectives, la gymnastique et l'expression corporelle représentent l'un des moyens les plus efficaces de normalisation du comportement que puissent disposer les psychiatres" (15).

De ce fait, la théorie psychanalytique Freudienne accorde au corps une place privilégiée et plus particulièrement dans le registre du développement Libidinal de l'enfant(16). Vu que, pour Freud (S.), chaque stade de ce développement libidinal correspond à un type particulier de relations humaines avec l'entourage immédiat. Car, le corps n'intervient pas uniquement comme un lieu du désir, mais également comme un support indispensable de la communication avec le monde extérieur. D'ailleurs, Schilder (P.), (1968), qui est resté très proche de Freud (S.), fait constater que la Libido Narcissique du sujet a pour objet privilégié son corps et que l'enfant tire son plaisir de son activité musculaire(17). Alors que, Melanie Klein, (1959), manifeste des préoccupations d'ordre corporel, en faisant dévoiler les fantasmes, le phénomène de l'introjection et de la projection. En l'occurrence, Klein (M.), a exercé sa réflexion psychanalytique sur le sport en général et sur le Football en particulier, tout en insistant sur l'importance de la peur de Castration. Vu qu'à ses yeux, "le Football remplace la Masturbation, en tant - que forme autorisée, de décharge de la tension sexuelle"(18).

Toutefois, le mouvement envisagé par Freud (S.), et Klein (M.), présente les caractéristiques suivantes:

- 1 - Il existe une circularité dialectique sentir - se - mouvoir.
- 2 - Le sentir suppose la faculté pour le corps de constituer tout un système d'enregistrement inconscient débouchant sur la notion de traces mnémoniques, afin qu'elle redeviennent conscientes.
- 3 - Selon, Freud (S.), la mobilité est souvent considérée comme une forme de protection contre les fortes excitations venues du contact de l'individu avec le monde extérieur, d'où, le mouvement permet au moi de conserver son équilibre et son intégrité face aux agressions de l'environnement.
- 4 - Or, les mouvements stéréotypés et répétitifs manifestent soit le maintien d'une sensation, source de plaisir (le dribble en sport collectif), soit la protection contre les agressions et l'angoisse.
- 5 - Le corps agissant est un corps signifiant, puisque chaque geste est porteur de significations. A ce titre, Pierre Parlebas, fait allusion à l'inconscient moteur, dont les con-

duites motrices en seraient l'expression profonde, telles-que: les ratés praxiques, les blocages musculaires, les passes maladroites, les accrochages d'engins, les automatismes brusquement déréglés, les faux départs et les inhibitions devant l'obstacle ..., etc. (des aspects qui sont aussi signifiants que les ratés langagières ...!).

6 - La motricité constitue une activité érogène permettant à chacun d'accéder au principe de plaisir, étant donné, que le plaisir de l'effort est une forme de sublimation de plaisir sexuel que la société essaye de canaliser. Sous entendue, que les processus de la sublimation et de la catharsis offrent une voie de décharge autorisée aux pulsions de la Libido, par la médiation de la fonction motrice(19).

En outre, Klein (M.) attribue à tous les sports de balles, la signification typique du Coût et au ballon la signification symbolique du Penis; comme elle estime que le sport tient une grande place dans la vie et les fantasmes de l'adolescent, puisqu'il lui offre le moyen de surmonter l'angoisse, à travers les multiples occasions lui permettant d'entrer en rivalité avec les autres. Par exemple, dans les activités qui réclament: courage, résistance, force et initiative, le garçon ressent qu'il a échappé à la castration si redoutée, qu'il n'est pas devenu impuissant et que ses possibilités créatrices l'emportent sur ses désirs de destructions(20).

De surcroît, l'approche, de Klein (M.), et de Bouet (M.) (1968), fait apparaître que le ballon représente un principe de mouvement autonome, à travers lequel il prend son importance dans la situation agressive, qui est créée par l'activité physique. Autrement - dit, la balle médiatise le combat de l'homme contre l'homme, et une partie de l'agressivité des protagonistes est reportée sur la balle que l'on frappe. Tout en notant que Michel Bouet, souligne que la complexité de l'objet a des significations qui l'enracinent profondément dans l'inconscient, dans l'imaginaire et dans le mythique(21).

En l'occurrence, Prévost (C.M.) (1991), trouve qu'il peut y avoir des rapports étroits entre l'E.P.S. et les psychothérapies brèves et à implication corporelle, comme pour se dépenser physiquement, se défoncer et se défouler. Dans le sens où le défoulement vise la victoire à travers la mort symbolique de l'autre et non pas sa mort charnelle; Ce qui renverrait à une sublimation de thanatos (puisque, certaines A.P.S., tels que: les sports de combat, les sauts et les sports de glisse ont pour effet d'apprivoiser le risque).

Par ailleurs, Prévost (M.C.), estime qu'il est aisé de montrer que dans beaucoup de cas les A.P.S. sont par elles-mêmes des mécanismes de défense, même si elles sont souvent maladroites. En d'autres termes, on objectera à juste titre, que les A.P.S. sont un milieu pour l'action et que l'action depuis que Goethe en a fait le fondement originel de la culture (industriel) contemporaine, elle est devenue la solution primordiale aux conflits et aux angoisses(22).

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

En outre, d'autres psychanalystes tels que: Reich (W.), (1897-1957) et Groddeck (W.G.) (1966), ont développé des conceptions très originales sur le corps. Par exemple, Groddeck (W.G.), approuve que toute maladie organique possède un sens, qu'il convient d'interpréter. Car, pour lui l'inconscient ne parle pas seulement dans le rêve, mais également dans l'attitude. Sous jacent, que ce qui est profondément humain, c'est l'intérieur muet, qui est exprimé par le geste, l'attouchement, l'éclat des yeux ou l'intensité du ton, mais jamais par le langage(23).

Quant, à Reich (W.), il dévoile pareillement, le même refus de l'antinomie du corps et de l'esprit, plus précisément son refus pour le principe directeur de la moralité maîtrisant la chair, voire la répression de la sexualité(24). A cet effet, Reich (W.), élabore une technique de relaxation masculine et d'expression émotionnelle bioénergétique, nommée Végétothérapie ou Organothérapie se rapportant essentiellement aux exercices respiratoires et aux mouvements corporels auxquels sont associées progressivement des interprétations psychologiques(25).

Donc, l'attitude posturale et la manière d'agir ou de réagir permettent à l'enseignant d'E.P.S. de faire quelques hypothèses sur le comportement psychologique de ses élèves. Voir même, qu'elle s'impose plus encore si on a la tentation de considérer le cours d'E.P.S. en tant qu'élément efficace de la psychothérapie(26). En bref, il s'agit surtout d'accepter la manière avec laquelle s'exprime l'élève, à travers sa gestualité (out en laissant une place privilégiée au corps plaisir, dans l'activité ludique et l'effort sportif).

Ainsi, la question de l'E.P.S. à l'école nécessite une redéfinition, selon laquelle notre problématique émanera plus du domaine psychanalytique, dont la finalité aura pour objet le renforcement positif du Moi fort, afin que ce dernier puisse réguler ses affects, pour l'accomplissement de l'individu(27).

2.1- L'approche psychanalytique au coeur des A.P.S.:

Le constat général confirme, que les institutions scolaires officielles font preuve de négligence ou d'ignorance des connaissances, découlant du domaine de la psychanalyse. Parce qu'elles restent intentionnellement ou inconsciemment muettes dans leurs discours véhiculés à propos du corps, sur les influences d'une théorie qui intrigue et inquiète la négation d'un corps érogène, investi du désir pulsionnel, pouvant s'énoncer comme une conséquence d'une ignorance; résultat d'une sensibilisation insuffisante et d'une information inexistante ..! En revanche, la psychanalyse irrite en valorisant l'inconscient et la sexualité. Alors que, certains problèmes spécifiques aux activités physiques et sportives ne peuvent échapper à la lumière projetée par l'éclairage de la psychanalyse.

De ce fait, la rupture qui se crée entre la psychanalyse et les pratiques corporelles ne peut être qu'artificielle. Car, en tant que théorie de l'inconscient et de la Libido, la psychanalyse offre à l'éducateur une vision plus complète de l'homme et lui permet de mieux cerner la profondeur et la complexité des rapports existants entre lui et l'élève(28). Notamment, au cœur des A.P.S. et plus particulièrement, dans la relation pédagogique (Voir l'ensemble des différentes formes d'interactions). Cependant, si certains auteurs ont pu attribuer une fonction hédoniste au sport plaisir de l'effort, plaisir de la fatigue, cette formule de plaisir ne peut être que différée.

Même s'il existe une composante narcissique de la douleur, où le corps est brusqué, brutalisé, torturé ..., etc. La répression s'inscrit dans la maîtrise du corps productif du sportif. Tandis que, par extension le narcissisme représente la pulsion sexuelle. Mais, comme l'a souligné Freud (S.), l'hétérogénéité du corps s'étend également à la peau, aux organes internes et gagne progressivement la mobilité. D'où, quand elle est associée aux stimulations sensorielles et à l'érotisme cutané, le plaisir de bouger s'enrichit considérablement(29).

Dans cet ordre d'idées, Marcuse (H.), (1898-1979), a pu expliquer en 1955 comment la civilisation organise la répression sexuelle, en déviant la libido vers des activités utiles à la société (le travail en particulier), dont les fins sont de nature économique. En revanche, l'énergie sexuelle s'en trouve affaiblie, inhibée et réprimée. Cette négation du principe de plaisir, au profit du principe de réalité, avec son concert de lois, de règles, d'exigences et d'ordres, transmis de génération en génération s'explique par la nécessité de rendement économique imposé à une société compétitive entraînée dans un processus de production concurrentielle. Ainsi, le principe de réalité se transforme en principe de rendement et entre en conflit avec le principe de plaisir(30).

Dès lors, Marcuse (M.), propose une civilisation, non - répressive où la libido pouvait s'examiner dans toute sa plénitude et en toute liberté. Particulièrement, en dynamisant le corps par la libération de l'énergie préalablement accumulée et en provoquant la décharge des tensions affectives et émotionnelles, inhérentes au mouvement. De ce fait, la compétition (qu'elle soit sportive ou non) semble s'inscrire dans le cadre d'une dimension socioculturelle, en tant que représentant d'un univers spécifique immanent des sociétés occidentales, et adapté aux motivations individuelles, dont la dominante est agressive(31). Or, cette dernière, fait partie de l'équipement pulsionnel de l'organisme, désignant la disposition à attaquer, à rechercher la lutte et à s'affirmer. Elle est production non - spécifiquement humaine (par rapport à l'espèce animale). Pour Freud (S.), elle serait une partie des pulsions de mort Thanatos dirigée contre l'extérieur et mise au service des pulsions de vie Eros. Cela dit, elle est la traduction de désirs contrariés, pour qui certains psychologues estiment que cette tendance de nuire à autrui serait directement liée à la frustration(32).

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

Par ailleurs, la conception freudienne antérieure au revirement conceptuel de 1920, conçoit l'agressivité comme dérivante de deux sources: L'une est une composante de la pulsion sexuelle et l'autre provient du Sadisme, dont la signification est la maîtrise de l'objet désiré (selon, Freud (S.), le sadisme ne vise pas l'anéantissement du partenaire, mais plutôt une union érotique violente). Mais, à partir de (1920) il adopta une conception qui se rapproche de la thèse d'Adler (A.), (1870-1937), dans laquelle celui-ci pense que l'homme est fondamentalement déchiré entre deux tendances qui sont: Vivre et Aimer d'une part, s'Abîmer et se Détruire, d'autre part(33).

Il résulte que les activités physiques et sportives à l'école facilitent la catharsis des pulsions agressives; voie de décharge autorisée par les normes socioculturelles. Dès lors, la violence se trouve sublimée voire ritualisée, parce qu'elle est codifiée (cette codification délimite le cadre et débouche sur le consentement des différents protagonistes). Ainsi, l'anéantissement de l'autre se trouve vécu sous une forme jouée dans deux dimensions: D'une façon symbolique le vainqueur tue son adversaire et au cours de cette rivalité momentanée, il assouvit sa volonté de domination; Néanmoins, le perdant (mort symboliquement) se trouve réincarné à l'issue de la compétition. Cette restitution de la vie lui permettra de se préparer pour aborder une nouvelle compétition, d'où l'idée d'immortalité(34).

En revanche, Pfister (R.), fait apparaître que la situation agonal a pour conséquence une recrudescence de l'agression et de la violence. Puisque, selon lui, la pratique sportive n'a pas en soi de propriétés cathartiques, mais au contraire, son influence naturelle est la desinhibition des réponses agressives. En effet, les théories d'ordre cognitif permettent d'interpréter ce refus, d'une conception cathartique du phénomène compétitif, en se référant à la notion de signification: que chaque individu donne à la situation, à l'expression vécue et aux événements(35). Sous entendue, que ce sont surtout les jeux de balle qui ont le plus fait objet d'études. Parce que, l'objet sphérique procure une sensation agréable érotique et libidinale. Par exemple, la maîtrise du ballon constitue pour Deutsche (H.), un moyen de dominer son anxiété, alors que pour Pickford le ballon frappé au pied représente symboliquement un objet très dangereux ou mal propre. Mais, le caractère primaire du shoot, lancé avec le bras, comme il l'avoue Buytendijk (F.J.J.), il est le symbole de la virilité et de la masculinité(36).

2.2 - Le corps comme analyseur de l'acte pédagogique:

Au - delà, des assurances visibles, le corps de l'élève traduit dans l'activité physique et sportive des réalités sous-jacentes et l'acte pédagogique s'articule, néanmoins autour de deux axes: La sexualité généralement désignée sous le terme plus nuancé de l'affectivité

et de la violence, qui traduit la subordination du jeune, vis à vis de l'adulte, dans le sens où le corps de l'enseignant ou de l'enseigné peut véhiculer des sens multiples; mimiques et expressions se dévoilant sous forme de pouvoir, de violence, de théâtralité et de séduction; d'où la sexualité l'exprime subjectivement, à travers les manifestations corporelles(37). (Sous jacent, que le non - verbal est généralement codé culturellement). Ainsi, pour faire apparaître les sens multiples attachés aux médiateurs non - verbaux de l'acte pédagogique, il s'agit d'opérer la traversée des apparences, d'aller à la quête du sens, de chercher au delà du visible, notamment à travers le corps(38).

A cet effet, Beaudrillard (J.) (1970), trouve que le corps dans les sociétés de consommation est devenu un corps instrument et structuré un corps - objet, rationalisé et manipulé comme valeur; vu qu'il satisfait au code et répond à des modèles collectifs fonctionnels, homogénéisés et directifs. Paradoxalement, Beaudrillard (J.), croit à l'existence et la permanence d'un autre corps simultanément vivant bâillonné. Mais, dès que le corps est libéré de son bâillon, il pourrait exprimer les potentialités, les virtualités symboliques, le désir et l'ambivalence. De ce fait, le corps autre - objet alternative radicale au corps marchandise; collerait de très près au processus inconscient(39).

Claude Pujade - Renaud, (1983), qui s'est intéressé au corps de l'enseignant et de l'enseigné en classe constate que l'expérience corporelle est révélatrice, dans ce qui est dit et dans ce qui se joue, entre les partenaires de l'acte éducatif(40). C'est à dire, qu'en se préoccupant du corps de ses élèves l'enseignant d'E.P.S. fait raisonner en profondeur leurs personnalités, leurs expériences corporelles infantiles, leurs manques, leurs carences et leurs angoisses; ainsi - que, leurs désirs et leur attentes. Ceci dit, un échange affectif intense les unit, grâce à l'intérêt que le pédagogue porte à travers la pratique des activités physiques, au corps de l'élève et à tout ce qu'il véhicule(41).

Autrement dit, l'élève perçoit intuitivement la dualité profonde des fonctions exercées par l'enseignant lorsqu'il s'adresse à son corps, dédoublé par le plaisir du jeu et par la nécessité du travail formateur. Sa relation à l'élève apparaît ainsi, fondamentale, puisqu'elle oriente et elle détermine la nature de l'investissement dans les activités corporelles; voire même, qu'elle renforce ou compromet l'attrait pour l'activité physique et sportive(42).

Ainsi, il est question de provoquer un changement dans les relations maître élèves, en donnant au maître une conscience aiguë de l'importance primordiale du facteur affectif, dans une relation qui prend souvent la forme d'une attente ou au contraire d'un désintérêt (de la part du maître), qui sera en définitive un facteur très important, sinon déterminant dans la progression des élèves(43). Néanmoins, l'enseignant d'E.P.S. doit avoir à l'égard de ses élèves une attitude essentiellement sympathique et accueillante, notamment sur le plan de la compréhension non - verbale ou physiognomique. Les manifesta-

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

tions que cette dernière révèle sont souvent mieux que les paroles; vu que cette forme de communication ou de contact représente un moyen puissant de l'acte éducatif(44). Sous entendue, qu'à un second niveau les processus non - verbaux peuvent être obscurs, par rapport à la sexualité, à la violence et à la mort qu'ils véhiculent(45).

En outre, certains processus de la communication non - verbale (qui semblent rarement envisagés explicitement) interviennent dans les situations éducatives, tels que: L'occupation de l'espace, la régulation de la distance, la gestualité, la variation de l'état tonique, l'orientation du corps, les regards, les contacts et les odeurs ..., etc. Celles-ci, concernent évidemment, le rapport enseignant enseigné et les échanges entre les élèves(46). Dans les échanges non - verbaux et dans les interactions inconscientes l'expérience prouve que dans les partenaires de la situation éducative perçoivent ce que l'autre cache; voire même, ce que ce dernier se cache à lui-même. Ces réponses spontanées, parfois muettes et indépendantes du langage, d'où parfois de toutes pensées; ont permis de supposer une certaine compréhension d'autrui au niveau biologique, par des relations inaccessibleles à des systèmes de références objectivantes(47).

Bien que, nos échanges s'effectuent en général par le langage parlé, mais ceci ne signifie pas que l'explicite guide tout seul nos décisions et que l'inexprimé (d'où, l'inexprimable) ne fait pas partie intégrante, dans le décodage du discours et le réajustement du message sans ignorer naturellement les obstacles inhérents aux interactions de l'acte éducatif. Etant - donné, que l'ensemble des facteurs visibles de l'autre risquent de réactualiser des souvenirs désagréables, dont l'effet peut nous inciter au repli ou de nous rendre agressif(48). Il ressort, que les jugements de valeurs portés sur autrui n'ont pas toujours pour origine une approche objective, mais au contraire, ils peuvent véhiculer toute une part de subjectivité provenant de notre sensibilité et de notre façon d'appréhender le monde(49).

En revanche, les enseignants ayant l'air soucieux de ces aspects éducatifs sont appelés à s'engager dans la voie d'une pédagogie clinique, qui s'intéresserait autant au groupe, qu'à l'individu en situation et en évolution; afin de lui permettre d'individualiser son enseignement, tout en s'adressant à l'ensemble des élèves. Tel est le pari, que le pédagogue s'efforce d'engager dans le domaine de l'E.P.S. pour arriver à faire reconnaître le statut particulier de l'expression corporelle, qui semble dépouillé de l'avantage qui permet de favoriser le dépassement du stéréotype conscient et l'expression du fanatisme inconscient(50).

Dans cette lignée, il apparaît que le silence et la parole qui s'instituent dans l'intervalle de la psychanalyse peuvent être comblés par le silence de l'observation. D'où, l'originalité de l'observation clinique en E.P.S. s'affirme par rapport aux démarches cliniques, médicales et psychanalytiques (à travers, la place privilégiée qu'occupe le corps

en situation pédagogique). Mais, différent des autres cliniciens ...! L'enseignant d'E.P.S. accorde par le biais de sa discipline un essor tout particulier à l'observation clinique. Celle-ci, par conséquent permet une compréhension profonde de l'élève et bien davantage qu'en salle de classe où le corps est contraint par l'immobilité(51).

2.3 - La rétroaction (*) et les mécanismes de la communication non - verbale:

Les relations à caractère pédagogiques sont des rapports sociaux intervenant dans un groupe ou dans une société, dans laquelle la communication est en général un élément fondamental et complexe de la vie social; dont la finalité est de rendre possible l'interaction des personnes. D'où, la caractéristique essentielle est selon Daniel Lagache (1903-1972), la réciprocité. Car, c'est grâce à elle que les relations humaines existent et se développent(52). En l'occurrence, les recherches actuelles sur le phénomène de la communication ou sur les modalités de naissance des interactions; elle se trouve ouverte à l'étude des représentations qui régissent les comportements. Cependant, "ces derniers supposent une organisation par l'articulation et la coordination des conduites; celles-ci résultant d'une certaine perception des exigences de la situation, de la catégorisation d'autrui et de l'attribution à l'autre d'une certaine intention dans l'interaction"(53).

L'étude systématique des interactions a pour objet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire, tels - que: la question de l'enseignant et de l'élève, ainsi que les réponses et les interventions spontanées de ce dernier ..., etc. Paradoxalement, à ce qui se passe au niveau latent, tels - que: Les expressions affectives, touchant à l'inquiétude, l'intérêt et le désintérêt, aux demandes affectives et à l'agressivité ..., etc. Afin, de pouvoir à travers ces observations méthodiques de déterminer les positions respectives de l'enseignant et des enseignés à la lumière de la structure de la communication. Quant aux phénomènes non - verbaux de la communication, tels que: Certaines mimiques ou signes gestuels, ils sont considérés comme des indicateurs d'un état et des indices d'une intentionnalité.

En d'autres termes, ces formes non - verbales d'expression chez l'enseignant: Sourire, regard, froncement de sourcils, mouvement de tête ..., Qui approuvent ou désapprouvent; (y compris l'ensemble des gestes, qui invitent à s'exprimer, à s'arrêter; voire même, les postures corporelles, qui indiquent la surprise, l'attente, l'intérêt, et la déception) sont spontanément décodé par les élèves en signes, positifs, négatifs ou neutres(54). Dans cet ordre d'idées, il s'agit d'élucider les processus opératoires mis en oeuvre par l'enseignant, par le phénomène de la rétroaction ou de la réponse en retour, signifiant en fait pour l'enseignant l'écho de sa propre parole(55). Dans le sens, où l'enseignant est acteur dans une communication, même s'il refuse de parler. De son côté l'élève ne se limite pas seulement à recevoir, à décoder ou à assimiler les messages. Mais, au contraire, il doit

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

répondre activement, en sollicitant l'enseignant par de nouvelles demandes et de propositions, qui entretiennent en permanence le processus d'auto - formation(56). Il apparaît ainsi, que l'enseignant et l'élève instaurent dans la communication un processus d'auto - formation.

A ce sujet, Shutzenberger, et Jauret, (1977), s'inspirant de Freud (S.), Moreno (J.L.), Reich (W.), et Wallon (H.), ... et autres, dévoilent qu'environ (75%) de toute communication est non - verbale. Cependant, lorsqu'il y a deux messages différents, le sujet croit le langage du corps et non celui des mots(57). Ceci, permet de supposer, que le discours corporel inconscient de l'enseignant peut-être plus encore que son verbe inducteur de réussite ou d'échec; d'une manière involontaire et inconsciente, les signaux non - verbaux et para - verbaux des partenaires de l'action éducative traduisent des attitudes et des attentes différentes, dont l'influence sur la dynamique affective est en effet pertinente au plan pédagogique, notamment à l'égard d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants.

Le fait d'agir par le corps équivaut à agir par la voix, de même s'exprimer par l'attitude ou le geste équivaut à s'exprimer par la langue. Car, le langage gestuel quoique significatif et précis, il est davantage spontané, naturel et primitif. En bref, le langage non - verbal est moins tributaire des contextes culturels, d'origine que la langue et l'apprentissage(58). Sous entendue, que dans les relations interpersonnelles intervient souvent un langage silencieux institutionnalisé et variable suivant les cultures.

Il résulte de cette optique, que lorsque l'acte pédagogique se veut avant tout un acte informationnel et négligée sa fonction relationnelle, il diminue inéluctablement son pouvoir d'information et de formation. D'où, la distance enseignant - enseignés s'accroît et fait augmenter le malentendu, l'agression, l'angoisse et la réticence(59).

Ainsi, la qualité de la communication entre l'élève et l'éducateur dépend considérablement de la maturité affective de l'éducateur; pour laquelle Maucio (G.) (1967), a essayé de tracer le portrait suivant: 1 - Il fait passer l'essentiel de son énergie affective de l'inconscient au conscient. 2 - Son Moi conscient n'est pas diminué ou altéré par le refoulement de ses pulsions inconscientes. 3 - Il ne ressent pas comme atteinte personnelle les réactions de l'élève. 4 - Il n'est pas sécurisé devant les pulsions du jeu immature. 5 - Il a pu investir suffisamment dans des relations d'adultes sans qu'il ait besoin d'utiliser l'élève pour des satisfactions possessives. 6 - Il peut donner et c'est cette disponibilité affective que les élèves ont perçue comme étant la qualité fondamentale du bon maître et de son autorité(60).

Comme l'a bien souligné Gilly (M.) (1976), il s'agit de faire passer la révolution des conflits par une négociation dans laquelle chacun accepte un certain nombre de contraintes de situations; tout en notant que cette négociation est parfois d'autant plus difficile,

que l'enseignant est obligé de jouer le rôle prescrit par l'institution, avec une faible marge de liberté et que la stratification sociale engendre dans le groupe des tensions, entre les sous - groupes dont les points de vue divergents, soit à l'égard de l'enseignant ou des objectifs scolaires(61).

Tandis que, les obstacles de la communication entre le maître et l'élève, ils sont dus en général, au défaut de compréhension du message, par suite d'un manque de décodage, au décalage des cadres de référence sur le plan cognitif et surtout à la perception et aux représentations qu'on a du partenaire, qui provoque des chocs affectifs(62). Finalement, il importe peu de connaître la perception de chacun des élèves ou de l'enseignant, vu que la dimension affective se révèle être la condition essentielle d'une véritable régulation de l'acte éducatif.

3 - Les revendications affectives de l'adolescent lycéen:

Cette période de l'adolescence que l'on qualifie d'ingrate est marquée par d'importantes transformations corporelles et psychologiques; ses limites qui se situent autour de douze à treize ans (12-13) et de dix-huit à vingt ans (18-20) peuvent difficilement être précisées. Parce que, l'âge et la durée de l'adolescence varient selon: La race, le sexe, les conditions géographiques, notamment selon les milieux socio économiques et culturels. Stanley Hall, (G.) (1904), Zazzo (B.) (1961), Mead (M.) (1948). Néanmoins, à l'âge de l'adolescence, l'épanouissement corporel réactive et intensifie l'instinct sexuel et les sensations érotiques. Dans le sens, où l'adolescent va traverser une période narcissique, durant laquelle il s'occupera beaucoup de son corps et cherchera à souligner les traits distinctifs de sa virilité ou de sa féminité. Or, pour s'affirmer en tant que personne adulte, il s'efforcera d'être original, tant dans sa personnalité, que par sa conduite intellectuelle et comportementale.

Quant aux revendications affectives de l'adolescence, il y a lieu de noter initialement, qu'elles représentent par excellence la période de la découverte la plus intime des être humains, de soi et des autres, et corrélativement d'une prise de distance affective à l'égard des parents(63). Car, du fait de la générosité et de l'intensité de leurs sentiments, les adolescents représentent un groupe social riche et dynamique, que les hommes d'Etat tentent souvent de séduire et de mobiliser, pour faire triompher leur politique. Comme, le cas d'Hitler, par son national socialisme et de Mao - tsé - toung avec sa révolution culturelle prolétarienne: (1965-1968).

Ceci dit, le désir absolu des adolescents les conduit facilement à la révolte, qui n'est souvent que l'expression de leur impatience, devant la résistance des adultes au change-

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

ment nécessaire(64). Or, l'attitude parfois déconcertante des adolescents s'explique moins par une crise d'origine juvénile ou d'une révolte contre le rêve; que par un élan vital, vers le progrès nécessaire. L'adolescence est donc une période exaltante et difficile: Exaltante, parce que, c'est le moment où les énergies s'amplifient, où l'on se découvre plus fort et où l'on croit que l'on peut transformer le monde. Difficile, parce que, le désir d'autonomie et de liberté s'accommode mal avec la dépendance matérielle à l'égard de la famille. Dès - lors, les adolescents vivent à des niveaux de maturation différents. Cependant, s'ils apparaissent assez adulte physiquement, c'est parce qu'ils demeurent encore très dépendants de leur entourage et invulnérables psychologiquement(65). En bref, c'est au cours de l'adolescence que l'affectivité va se constituer selon des modes propres, à donner tout son sens à cette dimension de l'être(66). Donc, l'adolescent doit découvrir, expérimenter et investir un corps fluctuant et angoissant, privé en partie de statut social et sexuel. Voire même que, l'élève adolescent ne peut que se mouler dans la systématique d'un projet pédagogique de plus en plus institutionnalisé et apprendre la conformité aux normes scolaires et sociales. A cet effet, la soumission affective persiste, quand bien même s'estompent faiblesse physique et sexualité(67).

A ce titre, il est évident que le pédagogique maintient une stricte hiérarchisation de rôles, voire de gommer l'affect et de renforcer l'ordre disciplinaire exercé sur le corps de l'élève. Puisque, l'imaturité et l'insécurité du jeune justifient cette pédagogie de soutien, dans laquelle la dépendance affective (initialement reconnue) serait progressivement relâchée au fil des conquêtes; où l'impact sexuel et fantasmatique des échanges et des sollicitations serait identifié et accepté, puis canalisé et référé aux normes sociales et personnelles(68).

En fin de compte, il convient de dire, que toute action en faveur de l'adolescent oblige tout d'abord à connaître celui-ci, afin de l'aider à prendre conscience de ses intérêts, de ses motivations et de ses ressources spécifiques; ainsi - que, "de son évolution et de sa transformation, en une stabilité qui s'affirme et se confirme au fur et à mesure que sont dépassées les indéterminations, et que prend fin l'inachèvement"(69).

3.1 - L'identification de l'adolescent à l'enseignant:

La notion d'identification, qui est prise dans le sens de s'identifier à; recouvre le processus psychologique de structuration de la personnalité, commençant avec l'invitation inconsciente et se poursuivant par l'assimilation - intériorisation du modèle, qui entre également dans le phénomène de communication (empathie, sympathie)(70). D'où, lorsque l'adolescent procède à une identification, il cherche moins à imiter, qu'à se compléter lui-même, et moins à admirer qu'à se corriger(71). A cet effet, le phénomène

d'identification doit être replacé dans la dynamique de la relation interpersonnelle enseignant - enseignés, puisque la perception d'une identité avec un autre plus âgé possédant l'état d'adulte permet à l'adolescent d'éviter de régresser dans le narcissisme et de diriger ses propres aspirations vers les qualités qu'il pense reconnaître chez autrui. "C'est par des identifications successives que l'adolescent progresse et trouve sa propre personnalité"(72). Sans toutefois ignorer "le phénomène du Transfert et du Contre - transfert (qui déplacent avec eux de lourdes charges affectives: Envies, désirs, pulsions ..., etc.) qui permet à l'éducateur d'offrir un modèle adulte à l'adolescent"(73).

Mais, comme le fait remarquer, Mauco (G.) (1968), cette Identification n'est pas simple, bien entendue, car l'attitude de l'éducateur se révèle essentielle, tant par une nature calme dépourvue d'agressivité, d'angoisse et renforcée par une grande maîtrise des émotions; autant que par un modèle fort et sécurisant, sur lequel le développement et l'équilibre affectif de l'élève pourraient s'appuyer et se réaliser(74). Cependant, pour pouvoir répondre aux attentes de l'adolescent l'enseignant doit satisfaire surtout les besoins réels de celui-ci, notamment ses désirs inconscients et fantasmatiques(75). On prenant compte, que la situation réelle de l'adolescent à l'égard de l'enseignant est très complexe et plus exactement très confuse, parce que parfois il s' imagine qu'on se moque de lui ou il croit qu'on l'humilie, à travers les échecs enregistrés, même s'ils sont momentanés et relatifs(76).

Par ailleurs, les problèmes pouvant sensibiliser l'adolescent résident particulièrement dans la difficulté de l'intégration sociale (rareté d'une véritable communication humaine, recherche indécise et insatisfaite d'un rôle social à assumer, conquête délicate d'un idéal reconnu par les autres). A ce titre, il semble que la pratique intensive de l'E.P.S. peut être très agissante sur le tempérament de l'adolescent; particulièrement, à travers la liberté, la joie, la beauté et le plaisir de distraction, à la place de la tristesse, de la contrainte, des ennuis et de la souffrance(77). Le jeune adolescent se manifeste naturellement, par le jeu et les moyens d'action que comporte le jeu (comme l'adresse, l'ajustement des gestes aux êtres et aux objets). y compris la vivacité et la justesse de la perception, qui peuvent être investies dans d'autres formes d'activités(78).

Dès - lors, la tâche centrale de l'adolescent est surtout de se découvrir lui-même(79). Tandis que, l'E.P.S. offre à l'adolescent le moyen permettant de réduire les tensions internes d'origine physiologique, de libérer un excès d'énergie de nervosité, de contrainte, voire de laisser jaillir vers le monde extérieur une impétuosité et un désir de vie, trop longtemps contenu par une discipline et une immobilité imposée et male supportée(80). En dépit, du corps libéré de lui-même, l'éducation physique et sportive engendre sa propre symbolique, et l'adolescent y découvre l'impact que sa présence physique peut exercer sur les autres; impact réfléchi par autrui servant de miroir vers sa propre conscience. A travers, lequel il y trouve peut être un renforcement du narcissisme et de ses

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

vicissitudes, mais il apprend par là même à mieux se connaître et à lutter contre l'auto-dépréciation et les réactions masochistes devant le sur-moi à restaurer l'image de sa personnalité(81).

D'où, l'être libéré d'obligations sociales ou idéologiques découvre le mouvement comme manifestation et concrétisation de la vie. d'où affirmation d'une liberté d'être soi-même; sous entendue, qu'il ne s'agit pas d'un esprit dirigeant un corps, mais surtout d'une expression dynamique d'intentionnalité directe et instantanée. Alors que, l'harmonie concrète de la totalité de l'être apparaissant comme unité d'un savoir permettant tout pouvoir(82). Toutefois, par le mouvement et le geste l'adolescent exprime sa nature profonde, ses états subjectifs intenses. Vu que le corps trouve dans le mouvement une cause non seulement pour le développement harmonieux; mais également un faire - valoir(83).

A partir, de ces données générales reconnues en tant - que caractéristiques de l'E.P.S., il apparaît que la personnalité de chaque adolescent tend pour les uns vers l'affirmation de soi, de la réussite, de la fraternité basée sur la compétition et l'affrontement; Alors que, pour d'autres elle tend vers une découverte de la nature, du calme, du corps apaisé et de la méditation. Tandis que, pour d'autres encore, elle tend vers la vie d'équipe et une fraternité basée sur un but partagé, dans laquelle il y a une coopération et une participation réelle(84). Donc, dès l'approche de l'adolescence la mise en jeu du corps apparaît en force, notamment devant le regard d'autrui qui fait surgir les inhibitions, les blocages, la pudeur, la crainte du ridicule et la peur de se trahir, dans le sens où le corps est ressenti obscurément, comme une menace pulsionnelle latente, voire même comme un lieu des interdits(85). Ainsi, l'identité est non seulement inséparable du corps, mais l'adolescent semble également avoir des problèmes au niveau du corps. A cet effet, il est conseillé aux enseignants d'E.P.S. des activités Correctives. Tels - que: Les sports de combat pour l'adolescent agressif, les sports collectifs pour le solitaire, de la relaxation pour l'instable, du rugby pour ceux dont la virilité semblerait timide, de la natation pour ceux qui auraient des problèmes d'ordre sexuel et la danse pour l'adolescente étreinte et gênée aux entourlures de son corps(86). Sous entendu, que l'adolescent solitaire peut s'arranger pour se faire rejeter par le groupe et justifier ainsi son retour à l'isolement, que l'instable immobilisé sente son angoisse se dilater jusqu'à l'éclatement ..., etc. Or dans ces situations, on doit obliger le sujet à affronter l'image du corps qu'il essaie de faire (sans évidemment, essayer de faire peser sur lui des jugements à caractère normatif).

Néanmoins, il est essentiel de maintenir la possibilité des pratiques physiques multiples, dans lesquelles puissent alterner le contact direct avec autrui (l'expression corporelle), comme avec un élément naturel (la natation), les relations de groupes (les sports collectifs), l'affrontement à un instrument technique (agres) ..., etc. Afin de permettre à

l'adolescent d'essayer son corps incertain et d'en faire l'épreuve dans des situations variées(87). Finalement, l'adolescent s'identifie à l'enseignant surtout pour saisir des significations; selon ses intérêts, ses besoins du moment, suivant l'idée où chacun voit un fait et un détail qui provoque en soi un écho, qui répond à un désir ou à une pulsion(88). Suivant cette approche, l'adolescent semble (dans sa quête effrénée de son propre Moi et dans la recherche d'un rôle, voire d'un statut social) trouver dans l'activité physique et sportive un moyen de s'affirmer, vis à vis des autres, d'où un besoin de domination, un désir de victoire et d'auto - valorisation(89). D'où, que l'E.P.S. est le mécanisme par lequel les relations humaines existent et se développent (Le corps étant le lieu de passage pour la réalisation de nos rapports avec le monde)(90).

4) Le climat affectif dans le groupe classe

L'affectivité tient à la nature des rapports collectifs et ceux-ci sont d'emblée, de nature sentimentale, car la relation inter - humaine est toujours affective, voire même qu'elle est le sentiment de l'autre, consciemment ou inconsciemment vécu. Mais, le fait de dissocier la relation du sentiment peut engendrer réduction et appauvrissement de l'un à l'autre. A ce propos, 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(91). 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. En bref, 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. En notant, que ces principes ont toujours servi pour Freud (S.), à justifier la conception d'un conflit originnaire, entre des tendances à la socialisation et des tendances à l'isolement. En revanche, les Néo - Freudiens adoptent comme Rogers (C.), une conception moniste de la personnalité, qui est admise dans ses sources les plus profondes, comme un acte unifiant et un pouvoir créateur(92).

Dans cette perspective, Bion (W.R.), (1961), a constaté l'existence d'affects inconscients partagés par tous les membres du groupe, selon l'idée, que ce dernier devient pour ses membres le symbole inconscient du sein maternel. C'est à dire, que pour Bion (W.R.), le groupe est un objet mental spécifique, qui suscite en tant - que tel, des émotions (pour lui l'émotion n'est pas le produit d'une relation conçue comme découverte ou

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

comme reconnaissance d'autrui, mais découlant d'instincts individuels, d'appropriation et de destruction)(93). Toutefois, les Néo - Freudiens dissidents de la psychanalyse et indépendants s'approchent d'une conception différente de la relation qui fait une place au sentiment vécu de l'autre. Autrement dit, ces diverses tentatives contribuent à réduire la relation humaine à un rapport de type instrumental (purement mécanique).

La relation ainsi conçue permet d'éliminer autrui dans sa singularité et son altérité, en tant - que justement l'autre. Cependant, en niant la relation, les théories classiques éliminent du même coup le sentiment, plus précisément en le réduisant à l'expression de besoins ou d'instincts fondamentaux ..(94). Donc, ce que ressent le groupe - classe 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 du groupe, ici et maintenant. Ceci dit, chaque membre des petits groupes cherche avant même de connaître ses partenaires à assurer sa sécurité personnelle, à travers le degré de sincérité d'autrui, voire même d'authenticité. Sous entendue, que pour faire face à cette insécurité les individus se servent principalement de leurs masques sociaux, d'où le statut social, afin, d'apparaître familier et de pouvoir déclencher les comportements sociaux des autres(95). Dès lors, le groupe classe doit constituer pour l'élève un facteur de sécurité, facilitant la communication en éliminant les tensions, pour engendrer (par effet de réciprocité) l'auto - régulation des échanges(96). A ce sujet, il y a lieu de faire remarquer, que l'affectivité en tant - que telle, n'apprend rien et ne fait rien connaître. Plutôt, elle sous-entend, à travers les interactions du sujet avec son environnement, le plaisir et le déplaisir qui représentent la qualité affective et efficace des communications assumées face à la réalité. C'est l'affrontement du Moi placé devant le Réel, qui est formateur (dans le sens, qui conduit le sujet à accepter quand il s'agit de l'autre, ou à comprendre quand il s'agit de la réalité matérielle). De surcroît, la règle qui régit les relations au sein d'un groupe dérive de la liberté et des limites de celle-ci; voire, qu'elle n'est rien d'autre qu'une simple loi biologique. (Bien que, la majorité des phénomènes scolaires sont de nature sociale)(97). De ce fait, la dynamique de groupe se présente comme une méthode curative, cherchant par son aspect interventionniste à opérer un changement dans les personnes, en vue de leur meilleure adaptation.

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(98). Sous entendue, que plus l'élève a besoin d'aide en situation conflictuelle, son autonomie sera appelée à être de plus en plus précisée, particulièrement pour l'adolescent, 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(99).

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, soit principalement: 1. la dépendance dont l'objet est de permettre au groupe de rechercher sécurité et protection, auprès de l'enseignant. 2 la modalité attaque - fuite: qui est marquée par des querelles, qui peuvent surgir à causes 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 ..(100).

Néanmoins, le fondement du lieu groupal n'est que l'expérience affective de la relation, que partagent tous les membres d'un groupe. Vu que, l'affectivité ne relie pas seulement chacun à tel être particulier, mais au contraire à tous; Car, elle reste le plus souvent obscure, cachée et inconsciente; bien que, c'est elle qui gouverne la vie du groupe. Toutefois, cette dernière n'est qu'un simple dialogue pour éclaircir cette expérience que les membres du groupe se font ensemble(101).

Il s'agit pour les membres du groupe - classe de satisfaire le désir; de comprendre, d'apprendre, de communiquer, de recevoir, de s'exprimer et d'affirmer sa présence. En revanche, cette approche implique au niveau de la classe (en tant - que, première structure sociale) l'institution d'un climat relationnel facilitant l'expression du désir de l'élève(102).

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'autorité 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(103).

Cependant, l'affectivité du groupe - classe semble renfermer les forces qui déterminent la vie d'un individu. Dans le sens, où l'enseignement ne doit pas être une simple mémorisation mécanique de connaissances sans signification affective, que l'on juge indispensable pour le développement de la personnalité finale(104). Depuis, les expériences de Lewin (K.), et d'Anderson (H.H.), il s'est avéré que le climat d'un groupe dépend énormément de l'attitude du leader, voire de l'enseignant et du type de relation, que ce dernier entretient avec son groupe - classe...! 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 autres. Paradoxe-

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

ment, 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 élèves, ceux-ci répondent à son appel en apportant leur collaboration au travail du groupe, dans un esprit de solidarité et d'amitié(105).

A ce propos, il y a lieu de faire allusion, au domaine de la psychologie clinique, dont l'apport est incontestable, vis à vis des déviations de la personnalité (passivité, révolte, mensonge ..., etc.) dues à l'excès de contrainte et de sévérité, que fait subir aux élèves un éducateur dominateur. Tandis que, la pédagogie contemporaine se réclame d'un régime éducatif alliant d'une façon nuancée la liberté de l'élève à l'autorité de l'enseignant; D'où, cette dernière 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: Respect, accord, tolérance, approbation ..., etc. Par opposition, à l'agressivité, à la lutte ouverte et à la révolte ..., etc. Ou aux réactions émotionnelles intenses, tels que: L'indécision, la panique et la précipitation(106).

4.1 Le malaise de l'enseigné en E.P.S.

Il arrive en effet, qu'un élève se sente menacé dans son intégrité, dans une séance d'E.P.S. par le simple fait d'être pris de panique, dans un jeu collectif (malgré qu'il n'y ait pas de danger important). Certes, la complexité mouvante de la situation éducative dans laquelle certains élèves ne décodent plus aucun indice, ne leur permet pas évidemment, de se repérer convenablement(107). Or, le désengagement et le découragement qui peut être total ou momentané et passer apparaît surtout quand l'élève subit le jeu, au lieu de s'imposer; par rapport, aux événements et provoque chez ses partenaires une contamination d'un tel comportement. De même, pour l'absence de solidarité et le retour aux conduites individualistes; elles représentent une autre façon de vivre cette anxiété intra-groupe(108).

En guise de conclusion, l'enseignant d'E.P.S. est appelé à créer un climat facilitant le dévouement, la spontanéité et la libre expression; particulièrement, à travers les voies non - verbales d'où corporelles. Cependant, et à l'opposé, il importe beaucoup de souligner, les dangers de l'emploi systématique du renforcement négatif, dont l'effet engendre chez les élèves une sorte de jeu hypocrite, par lequel l'enseignant se gratifie lui-même et nie dans une totale illusion. Parce qu'il se croit en accord avec ses élèves, alors qu'il n'est en accord qu'avec lui-même (par le moyen de la situation éducative)(109). C'est à dire, par sa position privilégiée, l'enseignant doit prendre l'initiative de l'interaction et susciter les réactions de ses élèves, pour que nos salles de classes deviennent des centres de facilitation des acquisitions et non pas des blocages psychologiques. (Aspy, (1972), Gordon, (1974), Carkhuff, (1969), Rogers, (1977), Pine et Boy (1977)(110).

BIBLIOGRAPHIE:

- (1) - Pujade - Renaud (C.), et Zimmerman (D.) - Voies non - verbales de la relation pédagogique, Paris, Ed. E.S.F., 1976, pp. 16-17.
- (2) - Thomas (R.) (S/D. de.) - La relation au sein des A.P.S., Paris, Ed. Vigot, 1983, p. 106.
- (3) - Missoum (G.) - Psychopédagogie des activités du corps, Paris, Ed. Vigot, 1986, p. 22.
- (4) - Gratty (B.) - Psychologie et activité, Paris, Ed. Vigot, 1974.
- (5) - Op. cit., 1986, p. 22.
- (6) - Bettelheim (B.) - La forteresse vide, Paris, Ed. Gallimard, 1969.
- (7) - Buytendijk (F.J.J.) (1948), - tr. Attitude et mouvements, Bruxelles, Ed. Desclée de Brouwer, 1975.
- (8) - Fabry (J.) - Introduction à la psychopédagogie de l'expression, Paris, Ed. Labor - Bruxelles Fermand Nathan, 1977, p. 79.
- (9) - Zimmermann (D.) (S/D.) - Questions Réponses sur l'E.P.S., Paris, Ed. E.S.F., 1977.
- Paillet (P.) - Le psychologue à l'école, Paris, Ed. E.S.F. 1976.
- (10) - Thill (E.) - Sport et personnalité, Paris, Ed. Universitaires, 1974.
- (11) - Op. cit. 1977.
- (12) - Morris (D.) - L'homme et ses gestes, "La communication non - verbale dans l'espèce humaine", Rome, Ed. Mondarin, 1977.
- (13) - Leboyer (F.) - Pour une connaissance sans violence, Paris, Ed. Seuil, 1974.
- Ibid, 1982, p. 23.
- (14) - Maurisette (D.) et Gingras (M.) - Enseigner les attitudes? Bruxelles, Deboeck, Université 1989, p. 43.
- (15) - Fabry (J.) - Introductions à la Psychopédagogie de l'expression, Paris, Ed. Labor, Bruxelles, Fermand Nathan, 1977, p. 128.
- (16) - Freud (S.) (1905) tr. Reverchon (B.) - Trois essais sur la théorie de la sexualité, Paris, Ed. Gallimard, 1949.
- (17) - Schilder (P.) - L'image du corps, Paris, Ed. Gallimard, 1968.
- (18) - Klein (M.) (1959) - La psychanalyse des enfants, In Guy Missoum, Psychopédagogie des activités du corps, Paris, Ed. Vigot, 1968, p. 12.
- (19) - Bayer (C.), - Epistémologie des activités physiques et sportives, Paris, Ed. P.U.F., 1990, pp. 113-114.
- (20) - Guy Missoum - Psychopédagogie des activités du corps, Paris, Ed. Vigot, 1986, p. 13.

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

- (21) - Bouet (M.) - Signification du sport, Paris, Ed. Universitaires, 1968.
- (22) - Prévost (M.C.) - L'E.P.S. en France, "Essai d'anthropologie humaniste", Paris, Ed. P.U.F., 1991, p. 176.
- (23) - Croddeck (G.) - Le livre de ça, Paris, Ed. Gallimard, 1963, (1ère ed. en 1921).
- (24) - Reich (W.) - La fonction de l'organisme, Paris, Ed. L'arché, 1982.
- (25) - Sillamy (N.) - Dict. de Psychologie, Paris, Ed. Bordas, 1980, p. 1015.
- (26) - Dropsy (J.) - Vivre dans son corps, Paris, Ed. E.P.I., 1973.
- Bertherak (T.) - Le corps à ses raisons, Paris, Ed. Seuil, 1976.
- Zimmermann (D.), (S/D) - Questions - Réponses sur l'E.P.S., Paris, Ed. E.S.F., 1977.
- (27) - Ibid, 1991, p. 189.
- (28) - Bayer (C.) - Epistémologie des A.P.S., Paris, Ed. P.U.F., 1990, p. 107.
- (29) - Ibid, 1990, p. 178.
- (30) - Marcuse (H.) - (1955) - Ecros et civilisation, "Contribution à Freud" (S.) trad. Paris, Ed. de Minuit, 1968.
- (31) - Op. cit. 1990, p. 117.
- (32) - Sillamy (N.) - Dict. de Psychologie, Paris, Ed. Bordas, 1980, p. 34.
- (33) - Thines (G.) & L'empereur (A.) - Dict. gl. des sciences humaines, Paris, Ed. Universitaires, 1975, p. 48.
- (34) - Bayer (C.) - Epistémologie des A.P.S., Paris, Ed. P.U.F., 1990, p. 120.
- (35) - Ibid, 1990, p. 121.
- (36) - Ibid, p. 122.
- (37) - Op. cit. 1990, p. 132.
- (38) - Pujade - Renaud (C.) & Zimmermann (D.) - Voies non-verbales de la relation pédagogique, Paris, Ed. E.S.F. 1976.
- (39) - Beaudrillard (J.) - La société de consommation, Paris, Ed. Gallimard, 1970.
- (40) - Revue Française de Pédagogie, Psychanalyse et éducative, n° 81, Paris, I.N.R.P., 1987, p. 90.
- (41) - Missoum (G.) - Psychopédagogie des activités du corps, Paris, Ed. Vigot, 1986, p. 26.
- (42) - Ibid, p. 175.
- (43) - Hourcade (R.) - Pour une Pédagogie dynamique, Paris, Ed. E.S.F., 1972, p. 45.
- (44) - Rogers (C.) et Kinget (G.M.) - Psychotérapie et relations humaines, Ed. Beatrice, Neuwelaerts, Publ. Université - Louvain, Paris VI, 1971, p. 129.
- (45) - Pujade - Renaud (C.) et Zimmermann (D.) - Voies non - verbales de la relation Pédagogique, Paris, Ed. E.S.F. 1976, pp. 25-26.

- (46) - Ibid, p. 11.
- (47) - Guyot (Y.) - Relations Professeurs-étudiants, Paris, Sarbonne, Paris, V.C.D.U., 1970, p. 12.
- (48) - Chappuis (R.) et Paulhac (J.) - La relation d'autorité, Paris, Ed. D'organisation, 1987, p. 24.
- (49) - Op. cit. 1981, pp. 24-25.
- (50) - Missoum (G.) - Psychopédagogie des activités du corps, Paris, Ed. Vigot, 1986, p. 178.
- (51) - Ibid, p. 179.
- (*) - La "retroaction" ou "réponse en retour", (Feed - back, en Anglais) est une notion cybernétique, désignant l'action des états de sortie d'un système sur les états d'entrée du même système. Dans ce système. In, Thines (G.) et Lempereur (A.) - Dict. général des sciences humaines, Paris, Ed. Universitaires, 1975, p. 841.
- (52) - Sillamy (N.) - Dict. Encyclopédique de Psychologie, Paris, Ed. Bordas, 1980, pp. 241-242.
- (53) - Postic (M.) - La relation éducative, 3ème ed, Paris, Ed. P.U.F., 1986, p. 85.
- (54) - Op. cit. 1986, pp 124-125.
- (55) - Romano (C.) & Salzer (J.) - Enseigner, c'est aussi savoir communiquer, Paris, Ed. D'organisation, 1990, p. 29.
- (56) - Ibid, 1990, p. 18.
- (57) - Thomas (R.) - La relation au sein des A.P.S., Paris, Ed. Vigot, 1983, p. 22.
- (58) - Fabry (J.) - Introduction à la psychopédagogie de l'expression, Paris, Ed. Labor - Bruxelles - Fernand-Nathan, 1977, p. 108.
- (59) - Op. cit. 1983, p. 14.
- (60) - Mauco (G.) - Psychanalyse et éducation, Paris, Ed. Aubier - Montaigne, 1967, p. 196.
- (61) - In. Postic (M.) - La relation éducative, 3ème ed, Paris, Ed. P.U.F., 1986, p. 149.
- (62) - Ibid, p. 131.
- (63) - Sillamy (N.) - Dict. Encyclopédique de Psychologie, Paris, Ed. Bordas, 1980, pp. 23-24.
- Zazzo (B.) - Revendications d'autonomie chez des adolescents de milieux socio-culturels différents, in Revue enfance, n° 02, Paris, 1961, pp. 107-128.
- (64) - Op. cit. 1980, p. 25.
- (65) - Ibid, p. 25.
- (66) - Leif (J.) & Delay (J.) - Psychologie et éducation, Tome II, "L'adolescent", Paris, Ed. Fernand-Nathan, 1968, p. 253.
- (67) - Pujade - Renaud (C.) & Zimmermann (D.) - Voies non - verbales de la relation Pédagogique, Paris, Ed. E.S.F. 1976, p. 67.
- (68) - Thomas (R.) (S/D) - La relation au sein des A.P.S., Paris, Ed. Vigot, 1983, pp. 101-102.
- (69) - Op. cit., 1980, pp. 37-38.
- (70) - Sillamy (N.) - Dict. Encyclopédique de Psychologie, Paris, Ed. Bordas, 1980.

Langage corporel de l'élève adolescent en éducation physique et sportive.

Benaki M.Akli I.E.P.S – université d'Alger

- Felida (P.) - Dict. de la Psychanalyse, Paris, Libr. Larousse, 1974.
- (71) - Op. cit. 1968, pp. 406-407.
- (72) - Postic (M.) - La relation éducative, 3ème ed, Paris, Ed. P.U.F., 1986, p. 229.
- (73) - Bayer (C.) - Epistémologie des A.P.S., Paris, Ed. P.U.F., 1970, p. 128.
- (74) - Mauco (G.) - Psychanalyse et éducation, Paris, Ed. Aubier-Montaigne, 1968.
- (75) - Ibid, 1990, p. 129.
- (76) - Leif (J.) & Delay (J.) - Psychologie et éducation, Tome II, "l'adolescent", Paris, Ed. Fernand-Nathan, 1968, p. 411.
- (77) - Gaviglioli (B.) - Sport et adolescent, Paris, Ed. J. Vrin, 1976, p. 23.
- (78) - Ibid, 1980, p. 41.
- (79) - Gesell (A.) - L'adolescent de 10 à 16 ans, Paris, Ed. P.U.F., 1959, p. 27.
- (80) - Op. cit., 1976, p. 64.
- Deutsch (M.) - Problèmes de l'adolescence, Paris, Ed. Payot, 1970, p. 27.
- (81) - Ibid, 1976, p. 64.
- (82) - Rioux, (G.) et Chappuis (R.) - Les bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle, Paris, Ed. J.Vrin, 1968, p. 12.
- (83) - Ibid, 1976, p. 82.
- Bouet (M.) - Signification du sport, Paris, Ed. Universitaires, 1968, p. 72.
- (84) - Op. cit. 1976, p. 100.
- (85) - Zimmermann (D.) - Questions - Réponses sur l'E.P.S., Paris, Ed. E.S.F., 1977, p. 142.
- (86) - Ibid. 1977, p. 104.
- (87) - Idem, pp. 106, 65.
- (88) - Postic (M.) - L'imaginaire dans la relation Pédagogique, Paris, Ed. P.U.F., 1989, p. 19.
- (89) - Gaviglioli (B.) - Sport et adolescent, Paris, Ed. J. Vrin, 1976, p. 73.
- (90) - Medard (B.) - Introduction à la médecine Psychosomatique, Paris, Ed. P.U.F., 1969, p. 33.
- (91) - Pagès (M.) - La vie affective des groupes, "Esquisse d'une théorie de la relation humaine", Paris, Ed. Dunod/Bordas, 1984, pp. 81-82.
- (92) - Ibid, 1984, pp. 89-91.
- (93) - Op. cit. 1984, pp. 92-94.
- (94) - Ibid, p. 101.
- (95) - Mucchielli (R.) - (Séminaire de:) - La dynamique des groupes, Paris, Libr. technique / entreprise moderne, 1967, pp. 63-67.
- (96) - Vayer (P.) & Toulouse (P.) - Psychosociologie de l'action, Paris, Ed. Doin, 1982, p. 151.

- (97) - Op. cit. 1982, p. 153.
- (98) - Op. cit. 1967, pp. 82-83.
- (99) - Bloch (H.), Chemama (R.) et autres - Grand dict. de la psychologie, Paris, Libr. Larousse, 1991, pp. 17-18.
- (100) - Deldine (R.) et Demoulin (R.) - Introduction à la psychopédagogie, Belgique Ed. A.De Boeck-Bruxelles, 1975, p. 283.
- (101) - Pagès (M.) - La vie affective des groupes, "Esquisse d'une théorie de la relation humaine", Paris, Ed. Dunod Bordas, 1984, p. 103.
- (102) - Vayer (P.) et Toulouse (P.) - Psychosociologie de l'action, Paris, Ed. Doin, 1982.
- (103) - Ibid, 1984, pp. 204-213.
- (104) - Jambe (R.) et Masai - Perl. (P.) - L'éducation de l'affectivité, "Pédagogie - Efficacité", Paris, Ed. Fernand-Nathan, 1975, p. 33.
- (105) - LeRoy (G.) - Le dialogue en éducation, Paris, Ed. P.U.F., 1970, p. 172.
- (106) - Bayer (C.) - Epistémologie des A.P.S., Paris, Ed. P.U.F. 1990, p. 125.
- (107) - Zimmermann (D.) - Questions - Réponses sur l'E.P.S., Paris, Ed. E.S.F., 1977, p. 150.
- (108) - Bayer (C.) - L'enseignement des jeux sportifs collectifs, 2ème ed. Paris, Ed. Vigot, 1986, p. 170.
- (109) - Postic (M.) - La relation éducative, 3ème ed. Paris, Ed. P.U.F., 1986, p. 137.
- (110) - Ibid, 1984.