

# **L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE À L'ADOLESCENCE :**

## **Objectifs éducatifs du domaine socio-affectif**

Boubeker Yahiaoui,  
*Inspecteur de l'Education Nationale,  
Doctorant en Sciences de l'Education  
université d'Oran*

### **Résumé**

L'Education Physique et Sportive n'est pas encore suffisamment intégrée dans le système éducatif algérien : A l'école primaire, le programme existe mais il est rarement appliqué ; et dans les cycles moyen et secondaire, l'horaire est de deux (02) heures par semaine. Cela reste très insuffisant, surtout si nous nous comparons aux pays avancés, dans la plupart desquels toutes les après-midi sont pratiquement consacrées aux activités physiques, seules ou en complémentarité avec d'autres activités, culturelles ou artistiques.

L'utilité des activités physiques étant relativement connue au plan du développement des capacités motrices, nous nous intéressons dans notre article, qui reprend une partie d'une thèse de doctorat en cours de préparation, à l'aspect socio-affectif des objectifs éducatifs en Education Physique et Sportive scolaire. A travers l'étude de représentations d'enseignants et d'élèves de l'enseignement secondaire, nous voulons savoir quels peuvent être les « besoins » d'ordre socio-affectif chez des adolescents, aux portes de l'âge adulte, et que peut-on faire en Education Physique et Sportive pour les aider, principalement aux plans de l'équilibre émotionnel et de l'intégration sociale.

Malgré des conditions matérielles médiocres dans nos lycées, un horaire d'enseignement insuffisant, des facilités d'obtention de dispenses médicales et des pré-requis très pauvres en Education Physique et Sportive chez beaucoup d'entre eux, les élèves, filles et garçons, sont généralement présents et intéressés aux cours dans leur majorité. L'une des raisons essentielles est qu'ils ressentent des bénéfices pour leur équilibre grâce à une matière d'enseignement proche de leurs besoins d'adolescents.

Dans les premiers résultats de nos entretiens, des élèves montrent le désir d'améliorer l'apparence corporelle et les capacités physiques, et de s'intégrer et s'affirmer dans le groupe. Quant aux enseignants, ceux qui semblent relativement expérimentés valorisent leur rôle éducatif sous l'angle de la socialisation et de la relation d'aide, notamment à l'occasion de confidences d'élèves au sujet de problèmes divers. C'est pourquoi l'approfondissement de la formation psychologique des enseignants paraît nécessaire.

**Mots-clés :** Education Physique et Sportive, adolescence, objectifs éducatifs, affectivité, émotions, socialisation.

### ملخص

لا زال إدماج التربية البدنية والرياضية غير كاف في المنظومة التربوية الجزائرية: يوجد برنامج للمدرسة الابتدائية لكنه نادرا ما يطبق؛ بينما في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، توقيت المادة ساعتان في الأسبوع. يبقى هذا التوقيت ناقصا جدا، وخاصة إذا ما قارناه بما يجري في البلدان النامية، أين يخصص يوميا التوقيت المدرسي بعد الظهر للنشاطات البدنية والرياضية، على حدة أو بالتكامل مع نشاطات أخرى، ثقافية أو فنية.

إن فوائد النشاطات البدنية من ناحية تطور القدرات الحركية معروفة نسبيا، وما يهمنا في هذا المقال، المستخلص من أطروحة دكتوراه في باب التحضير، هو الجانب الوجداني – الاجتماعي من الأهداف التربوية في التربية البدنية والرياضية المدرسية. فمن خلال دراسة تصورات أساتذة وتلاميذ التعليم الثانوي، نريد أن نعرف ما هي الاحتياجات الوجدانية – الاجتماعية عند المراهقين وهم على أبواب سن الرشد، وماذا نستطيع القيام به أثناء التربية البدنية والرياضية لمساعدتهم، خصوصا من ناحيتي الاتزان الانفعالي والاندماج الاجتماعي.

رغم الظروف المادية الضعيفة داخل أغلب الثانويات، وتوقيت التدريس الناقص، وسهولة الحصول على الإغفاء الطبي، ومكتسبات ضئيلة في التربية البدنية والرياضية عند الكثير، يحضر بصفة عامة ويهتم أغلبية التلاميذ، بنات وأولاد، بالدروس. من أهم الأسباب أنهم يحسون بالفوائد لتوازنهم، بفضل مادة تدريس قريبة من احتياجاتهم في سن المراهقة.

في النتائج الأولية لمقابلة التلاميذ يظهرون رغبتهم في تحسين المظهر الجسمي والقدرات البدنية، والاندماج الاجتماعي وإثبات وجودهم ضمن الفوج. أما المدرسين فإن المتميزين منهم بخبرة نسبية يركزون على دورهم التربوي من زاوية تطوير الروح الجماعية، وعلاقة المساعدة للتلاميذ، خاصة الذين يتحدثون لهم عن مشاكلهم المتعددة. لذا يجب تعميق التكوين للأساتذة في علم النفس.

### كلمات رئيسية :

التربية البدنية والرياضية، المراهقة، الأهداف التربوية، الوجدان، العاطفة، التنشئة الاجتماعية.

## Introduction

La question du rôle de l'Education Physique et Sportive ou E.P.S. (1) est souvent reposée (voir par exemple Cruise B.X.R. et coll., 1996). Ce n'est pas tant une preuve de désarroi que de richesse d'une discipline scolaire originale encore peu rentabilisée par le système éducatif, du moins chez nous en Algérie. Ce qui nous intéresse ici, c'est d'essayer d'apercevoir de nouvelles possibilités éducatives, et plus particulièrement : découvrir des apports non encore suffisamment reconnus et exploités sous l'angle socio-affectif. Il n'est pas besoin en effet de réaffirmer l'utilité des activités physiques et sportives pour la santé, la condition physique, les qualités motrices ou le savoir-faire moteur. Par contre, et en ce qui concerne l'aspect socio-affectif des apports éducatifs de l'E.P.S., même si le versant de la socialisation est relativement connu, plus particulièrement à travers les jeux sportifs collectifs, d'autres dimensions comme les émotions sont encore peu étudiées au plan éducatif. L'intérêt de chercheurs et pédagogues pour ce sujet est cependant évident ces dernières années (2). Peut-être y-a-t-il moins de tabous sur un domaine considéré comme intime, ou personnel, ou devant concerner les parents mais pas les enseignants ? Ou peut-être que la nécessité de prendre en charge cet aspect se fait-elle plus sentir actuellement, en raison des difficultés vécues par les jeunes générations dans une société de plus en plus complexe ? Il est remarquable que les écoliers et les lycéens s'expriment de plus en plus en classe au plan émotionnel, face à l'enseignant ou à leurs camarades, et parfois de manière agressive. Et l'expression émotionnelle en E.P.S., dans les interactions des individus et des groupes ou équipes affrontées par exemple dans des compétitions collectives, nous semble plus importante encore que dans la classe traditionnelle, dans la mesure où la nature de l'organisation et des activités mobilisent l'ensemble du corps et des moyens d'expression, et encouragent les relations entre élèves, qu'elles soient amicales ou conflictuelles. Cette facilité donnée a priori d'interactions et d'expressions durant les activités physiques et sportives mérite à notre sens l'attention et l'analyse en vue de s'interroger sur de possibles apports éducatifs encore peu élucidés.

Cet essai d'analyse en vue d'émettre les hypothèses d'une recherche

qui se veut plus systématisée, utilise des observations effectuées durant notre activité professionnelle et des expériences de recherche limitées (3). Nous nous intéressons plus particulièrement à l'E.P.S. dans l'enseignement secondaire avec les adolescents, c'est-à-dire une matière d'enseignement inscrite aux programmes des lycées, dernier palier de trois années dans notre système éducatif avant l'université. L'un des objectifs étant de rappeler combien les activités physiques et sportives peuvent être utiles à un âge décisif dans l'intégration sociale. Les élèves concernés par l'E.P.S. au lycée sont en effet âgés de 14 à 19 ans (les représentants de ces deux limites d'âge étant peu nombreux, et la moyenne d'âge se situant autour de 17 ans). Nous pouvons par conséquent parler d'adolescence sans grand risque de nous tromper, la préadolescence ou pré-puberté étant située entre 12 et 14 ans en moyenne, et le début de l'âge adulte, situé entre 18-20 ans et 25 ans, étant plus tributaire d'une maturité d'ordre social que individuel (4).

Nous passerons dans notre analyse ici par les étapes suivantes :

- Un aperçu de nos réalités institutionnelles et matérielles scolaires, notamment les programmes, l'encadrement pédagogique et l'infrastructure sportive des établissements d'enseignement secondaire, en vue d'essayer d'estimer la distance pouvant exister entre cette réalité et les besoins en E.P.S.;

- L'observation de cas d'établissements « sportifs » et d'améliorations matérielles d'actualité, donnant l'espoir d'un renouveau dans la prise en charge d'adolescents qui montrent eux-mêmes leur adhésion quand ils sont bien encadrés : il se crée en effet un climat humain particulièrement agréable dans les établissements où règne une ambiance sportive, et des « rapports affectifs » se créent entre enseignants et élèves ;

- La présentation des données théoriques fondant notre analyse: un rappel des grandes lignes de la taxonomie en trois domaines d'objectifs éducatifs (Bloom B. S. et coll., 1956) essayant de montrer la marginalisation, du moins par l'école algérienne, des aspects affectif et psychomoteur par rapport à l'aspect cognitif; ensuite des caractéristiques

du développement à l'adolescence, essayant de mettre en relief des besoins d'ordre psychoaffectif et l'adaptation psychopédagogique en E.P.S. pour aider les élèves à gérer leurs difficultés ; nous insisterons sur l'exemple particulier de l'agressivité, un problème d'actualité à l'école, pour essayer d'apercevoir la contribution possible de l'E.P.S. à sa résolution;

- Enfin, la présentation de quelques données d'observation, questionnaire et entretiens encore peu systématisés, parce que constituant plutôt une première exploration des représentations de nos adolescents lycéens ; elles nous aideront à mieux appréhender la formulation d'hypothèses, afin d'ouvrir la voie à des perspectives de recherche.

## **1 – Réalités de l'EPS dans nos lycées en général**

### **1.1 – Programmes d'enseignement et réalités matérielles**

Il existe des programmes officiels d'E.P.S. pour tous les paliers de l'enseignement, primaire, moyen et secondaire. Les premières directives, communes à tous ces trois paliers, ont été conçues en 1970.

Dans les lycées, après l'indépendance, il était prévu trois séances d'E. P.S. de une heure chacune par semaine, complétées par deux heures d'activités sportives d'animation, soit un total hebdomadaire de cinq heures d'Activités Physiques et Sportives pour tous les élèves (5). Malheureusement, des exigences matérielles et d'encadrement humain, et des difficultés de charge horaire notamment, vont amener au choix d'adaptations restrictives : les trois séances séparées d'E.P.S. seront regroupées en une seule séance de deux heures ; ce palliatif considéré comme provisoire à l'origine deviendra officiel. Il y avait déjà là une certaine forme de régression de l'institution dans la prise en charge de l'E.P.S. malgré que les premières Instructions Officielles, en 1970, insistent sur son intégration au système éducatif pour tous les paliers de l'enseignement.

En 1983, des programmes spécifiques à l'Enseignement Secondaire accompagnent des changements dans les structures de l'Etat (nouvel organigramme des secteurs ministériels comprenant un Secrétariat

d'Etat à l'Enseignement Secondaire). Le programme se veut ambitieux et orienté vers la formation sportive et la performance (contenu dominé par l'apprentissage de techniques sportives sous forme de progressions pédagogiques par activité sportive). Mais l'horaire est toujours de deux heures hebdomadaires et sera maintenu ! Les programmes ont été revus depuis à deux reprises, en 1996 et en 2005 (6), non pas en fonction des besoins réels mais plutôt de modes de changements d'ordre plus politique que pédagogique puisque l'horaire et l'infrastructure sportive n'ont pas encore évolué.

De l'espace il y en a souvent dans les lycées mais peu d'installations en effet. Il n'existe aucune typologie pour des installations officielles dans nos établissements ; l'infrastructure se résume en général à un espace similaire à celui d'un terrain de hand-ball, aménagé de façon rudimentaire et accompagné au mieux d'une piste de course autour, et d'une aire avoisinante prévue pour les lancers. Quant il s'agit de petites cours d'établissements d'enseignement moyen transformés parfois en lycées, on y trouve généralement des terrains de basket-ball au milieu de la cour de récréation, sans plus.

Quant aux moyens matériels, ils restent insuffisants : quelques ballons, sifflets et chronomètres pour les enseignants, des poids de lancer, des haies, parfois un décamètre pour mesurer les performances de sauts et lancers.

Résultat : l'Algérie possède des programmes officiels pour l'E.P.S., inappliqués à l'école primaire, inapplicables dans les enseignements moyen et secondaire parce que trop ambitieux par rapport à la réalité ! Les derniers programmes de 2005 peuvent être d'ailleurs consultés dans tous les établissements concernés, où ils font plus partie du décor des bureaux ou bibliothèques que d'enseignements réels, en raison de la distance existant entre leur contenu et la réalité, notamment le manque d'infrastructures (par exemple la gymnastique fait partie intégrante d'un programme pour lequel il n'existe pas de salles et de matériel adéquats).

## **1.2 – Vécu réel de la majorité des élèves en E.P.S**

Beaucoup d'élèves ont très peu pratiqué de sport et fréquenté le cours d'E.P.S. avant le lycée. Il est très important de remarquer en effet que les adolescents algériens qui arrivent au lycée n'ont reçu ni éducation psychomotrice à la maternelle ni éducation physique à l'école primaire ! et seulement deux heures d'E.P.S. au collège :

-Le nombre des crèches privées pour enfants âgés généralement de 3 à 5 ans est réduit, et elles constituent plus des lieux de garde que d'activités éducatives ; l'éducation psychomotrice y est inexistante, sauf cas exceptionnel, les éducatrices ayant reçu en général une formation de six mois dans des Centres de Formation Professionnelle et Administrative (ou C.F.P.A.); pour la majorité des crèches, c'est à peine si l'accueil et l'hygiène sont convenablement assurés (7); quant au nombre de classes dans l'enseignement préscolaire, il est encore très réduit;

-A l'école primaire, le programme d'éducation physique existe mais il n'a jamais été appliqué que lors d'une première expérimentation dans 400 écoles à travers le territoire national durant l'année scolaire 1974/75, alors que le nombre d'écoles concernées devait doubler chaque année. En réalité, le suivi de l'expérience est effectué par l'administration à partir de 1975/76, sans contrôle pédagogique, et pratiquement abandonné en 1979, date à laquelle la gestion de l'E. P.S. passe du Ministère de la Jeunesse et des Sports sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale. En 1980, les débuts de l'Ecole Fondamentale constituent une « révolution » du système scolaire Algérien, mais les programmes sont révisés à la hâte, du moins pour ce qui concerne l'éducation physique (nous avons été appelé à y participer quelques jours avant les vacances d'été!) L'expérience d'intégration de l'E.P.S. à l'école primaire, commencée en 1974, est pratiquement annihilée en 1980 puisqu'il n'y aura plus aucune dotation en matériel et encore moins en infrastructures sportives ; et la formation des maitres passera dans cette matière de deux heures hebdomadaires à une heure ! L'horaire des élèves passera de 2 X 45 mn à une fois, puis à 2 X 30 mn, très rarement assurés. Les programmes officielles existent pourtant et sont étonnamment en avance sur une réalité médiocre, pour ne pas

dire misérable. Les rares enseignants qui se dévouent ne peuvent pas appliquer ce programme et se tournent vers le Sport scolaire, où ils se font souvent aider par des techniciens Supérieurs du Sport, nommés par les Directions de wilaya de la Jeunesse et des Sports, et préoccupés plus par les sélections pour la compétition sportive civile que par l'enseignement, pour lequel ils ne sont pas préparés d'ailleurs;

- Dans l'enseignement moyen, deux heures d'E.P.S. sont assurées dans la majorité des classes, par un encadrement pédagogique de Professeurs d'Enseignement Moyen (P.E.M.) ayant reçu une formation de deux années après la fin de leur scolarité secondaire, augmentée d'une année et renforcée actuellement par le recrutement de licenciés ; mais les infrastructures, l'équipement et l'horaire de deux heures restent très en deçà des besoins réels ; malgré cela les collèges sont relativement animés par la participation aux compétitions du sport scolaire ;

- Au lycée, nos adolescents n'ont encore que deux heures d'E.P.S. par semaine ! alors que dans les systèmes scolaires de la plupart des pays avancés pratiquement toutes les après-midi sont consacrées aux Activités Physiques et Sportives, comme en Allemagne, ou avec la possibilité de choisir d'autres activités complémentaires, comme aux Etats-Unis ; et la France en retard vient de les rejoindre lors de cette rentrée scolaire 2010/2011 par une expérimentation ressemblant au système allemand dans l'enseignement secondaire et au système américain dans les collèges (8).

Tandis que l'on avance donc vers plus d'activités physiques et sportives ailleurs, chez nous la plupart des enseignements font encore appel en réalité exclusivement au potentiel cognitif, et se présentent dans leur organisation sous la forme de cours théoriques effectués dans des salles de classe ; les élèves y sont assignés à des places immuables durant l'année scolaire, suivant le système traditionnel des rangées de tables alignées les unes derrière les autres. Les situations qui permettent de se déplacer, de se retrouver face à face et communiquer directement, ou de travailler en groupe, sont relativement rares. Seul fait nouveau, « révolutionnaire » peut-être, mais plus adapté à l'accueil d'ordinateurs que d'élèves : une salle de classe par lycée est transformée dorénavant

en salle de cours d'informatique où les élèves sont encore plus isolés les uns des autres, chacun seul devant un terminal d'ordinateur, situation d'isolement que beaucoup d'entre eux retrouveront d'ailleurs en rentrant à la maison, face à un écran de téléviseur ou d'ordinateur.

Dans notre système « éducatif », il ne reste guère à l'élève que les séances d'E.P.S. de deux heures par semaine, évidemment insuffisantes, pour faire bouger son corps ; accessoirement, d'autres activités faisant appel partiellement à des capacités psychomotrices, offrent l'occasion de mouvements plus ou moins limités, comme : effectuer des travaux pratiques en atelier ou laboratoire dans quelques enseignements scientifiques ou techniques... Ceux-ci ont d'ailleurs été transférés pour la plupart vers le secteur de la formation professionnelle. Quant aux Travaux Pratiques des matières scientifiques (biologie, physique, chimie), ils sont remplacés de plus en plus par la « magie » des simulations virtuelles ou d'images sur écran d'ordinateur, data show... Les lycéens sont ainsi transformés en êtres passifs physiquement, peut-être « actifs » intellectuellement, ce qui est de plus en plus difficile à vérifier vu la facilité avec laquelle ils peuvent maintenant obtenir des données d'informations.

Par ailleurs, la discipline étant assimilée au silence propice au travail intellectuel en prévision des examens scolaires, et plus particulièrement du baccalauréat, dans certains lycées règne un silence quasi-religieux, renforcé par une surveillance et une organisation formelle de type militariste. Seules les séances d'E.P.S. offrent la possibilité d'enlever la blouse et de mettre une tenue plus légère et plus propice au mouvement. Même cette possibilité de bouger et de s'exprimer en EPS est mal tolérée parfois, l'enseignant étant souvent astreint à forcer ses élèves au silence pour ne pas gêner ses collègues des classes toutes proches dans beaucoup d'établissements, où la cour de récréation constitue aussi l'« infrastructure sportive ». On a tendance dans le système scolaire tel qu'il est conçu et organisé, à enfermer toutes les matières d'enseignement dans le même moule à caractère scolastique et tendant au bachotage. L'E.P.S. devient ainsi, comme les enseignements à dominante cognitive, une discipline d'accumulation de savoirs et performances en prévision des examens scolaires. On a oublié qu'à l'origine, le choix de cette

matière essaie de tenir compte de ses apports spécifiques, originaux et complémentaires dans l'éducation de la personne.

## **2 – Des signes d'amélioration et d'espoir quand même**

### **2.1 – De nouvelles installations sportives et de nouveaux enseignants**

Il existe paraît-il une « volonté politique » de valorisation du sport scolaire et de l'éducation physique chez nous. Le résultat en est :

- des examens d'E.P.S. au B.E.M. et au Baccalauréat réinstaurés depuis 2005 ; les épreuves retenues à ces examens, du domaine des activités athlétiques ( courses de courte et moyenne distance, saut en longueur, lancer de poids) ont permis d'améliorer un peu les conditions matérielles de travail des professeurs et des élèves : pistes d'athlétisme, aires de sauts notamment ; quant à l'évaluation, utilisant un barème facile, pour le moment, elle sert plus pour cacher les carences du niveau scolaire régressif que pour encourager les jeunes à l'activité physique;

- l'installation de terrains « mateco »,--- une technique moderne, nous dit-on, qui consiste chez nous à déverser un béton mal agencé, parfois très dangereux par la grosseur et les crevasses du gravier utilisé,--- entourés d'un grillage qui fait très mal à l'esthétique des établissements scolaires et à l'encouragement des élèves, surtout les filles, pudiques mais qui se sentiraient ainsi parquées pour être exposées aux regards indiscrets...

- Les plus heureux des lycéens ont bénéficié de construction de gymnases. Malheureusement beaucoup de ces salles n'ont pour Gymnastique ou Sport que le nom pour le moment!(9) Car la plupart ont des toitures généreusement ouvertes aux oiseaux, particulièrement les pigeons, et à la saison venue du printemps, les hirondelles, pour y trouver refuge, nidifier et faire leurs besoins : le sol s'en trouve partout jonché de fientes et d'humus, bon plutôt à faire du jardinage ! Beaucoup de salles restent ainsi fermées, non réceptionnées parce que non terminées, ou peu utilisées parce que tout simplement impossibles à entretenir régulièrement vu les défauts de construction et le nombre réduit d'employés au nettoyage dans les établissements scolaires.

Quant au recrutement d'enseignants, il tend à progresser, si ce n'est en qualité, du moins en niveau de formation initiale. L'encadrement pédagogique était assuré en effet jusqu'en 2005 dans les lycées par une majorité d'anciens maîtres, professeurs-adjoints et Professeurs d'Enseignement Moyen, remplacés progressivement par des licenciés. Ce renouvellement semble créer plus de motivation de réussite dans l'activité professionnelle, qui s'explique peut-être par la difficulté de plus en plus grande chez les jeunes de trouver un poste de travail.

L'Algérie forme des licenciés en E.P.S. dans plus de quinze universités différentes, et des entraîneurs et conseillers dans de nombreuses spécialités sportives dans trois grands instituts Algériens! Mais faute de trouver du travail, beaucoup de jeunes diplômés s'orientent vers d'autres activités ou s'en vont ailleurs quand ils le peuvent : ils s'en vont au Moyen-Orient, en Europe, aux Amériques... Ces émigrés d'un nouveau genre représentent peut-être le progrès de l'Algérie, mais qui va rester pour prendre en charge l'école Algérienne ? Pourquoi ne pas ouvrir plus de postes de travail dans les établissements scolaires ?

## **2.2–L'ambiance d'un lycée « sportif »**

Insistons d'abord sur l'avertissement préalable : il s'agit là de cas de lycées relativement bien équipés et encadrés, et que nous avons bien observés réellement sur le terrain. Ils existent, mais en nombre très réduit.

Les séances d'E.P.S. ou d'animation sportive complémentaire sous forme de compétitions interclasses généralement, offrent la possibilité d'aller respirer en plein air, de crier sa joie ou sa colère à des occasions de réussite ou d'échec, et de se décharger ainsi des tensions dues à l'accumulation d'énergie physique et au stress du bachotage, ou des problèmes plus ou moins nombreux et complexes de la vie familiale et sociale. Les élèves qui en bénéficient dans certains lycées aux conditions particulières sont relativement calmes et témoignent une certaine confiance à leurs enseignants à travers leurs demandes ou leurs confidences (voir le point 2.3 suivant). Les proviseurs des lycées où l'E.P.S. et l'animation sportive fonctionnent bien, et que nous avons

pu rencontrer, témoignent de la bonne conduite de leurs élèves, et l'attribuent à l'ambiance sportive de leurs établissements. Ils affirment que les élèves sont moins agressifs, plus disponibles dans leurs relations avec l'encadrement pédagogique. Mieux encore dans quelques cas, rares il faut le reconnaître, mais disposant d'enseignants et de moyens matériels suffisants, les adolescents apprennent à aimer le lycée ; et cela se remarque à leurs participations à des activités complémentaires, comme des compétitions sportives, des excursions, ou leur simple présence dans l'établissement en dehors des cours... Il faut avoir vu des équipes opposées dans des compétitions interclasses dans un établissement où l'E.P.S. et le Sport sont valorisés, où les enseignants sont disponibles, où les surveillants ou adjoints d'éducation apportent parfois leur appui, pour comprendre et apprécier l'ambiance joyeuse de la confrontation.

Dans de tels établissements, habitués à une bonne ambiance sportive, se crée un climat de bonnes relations entre les individus, que l'on observe dans l'ensemble des activités, mais plus particulièrement en E.P.S. : même dispensés et ne pratiquant pas les activités physiques, les élèves viennent au cours, s'intègrent aux groupes, se confient à l'enseignant... Beaucoup d'élèves ont ainsi un rapport plus affectif que participatif à l'E.P.S. ; bien entendu, pour certains d'entre eux, être présent au cours sans travailler constitue un refuge commode qui n'oblige pas à l'effort physique ou intellectuel, et peut être perçu comme une fuite des activités scolaires ; l'enseignant le ressent parfois et s'arme de plus de vigilance vis-à-vis des dispenses de complaisance.

Cependant, même si certains se font dispenser sans être physiquement malades, cela cache souvent des problèmes d'ordre psychoaffectif : peur de dévoiler son obésité ou sa laideur ou ses déformations présumées, interdiction des parents (ou du grand frère dans certains cas de lycéennes), phobies sans objet explicite ou rationalisées sous forme de peurs de ne pas réussir, de faire l'objet de moqueries à cause de leur corps ou leur tenue, fuite des activités physiques après des expériences malheureuses ou éprouvantes tels que des efforts prolongés ou intenses généralement mal adaptés aux niveaux ou aux capacités différentes d'un élève à l'autre, et ayant entraîné des souffrances plus ou moins

aigues que les élèves ne veulent pas revivre et que les enseignants n'auront pas remarquées; rejet de la compétition par peur d'échouer, surtout dans le jeu collectif où les autres vous font des reproches... toutes expériences frustrantes qui font que les élèves ne recherchent pas tous le plaisir de la compétition ou de l'effort, ou du simple fait de jouer. Mais paradoxalement (ou à la recherche d'autres satisfactions ?) ils sont là, présents au cours, en position de retrait dans un coin, pour échapper à la vigilance du professeur, ou se faire accepter et pardonner d'être là.

Il faut reconnaître que l'absentéisme existe aussi. Et les causes déclarées par des enseignants peuvent paraître paradoxales: des « épreuves » d'examen facilitées à outrance au baccalauréat, poussant certains élèves sûrs de leurs capacités physiques à la défection, voire même à la déconsidération de la séance d'E.P.S., du moment que la « bonne note » est acquise d'avance. Ce que certains « pédagogues », ayant cru encourager les élèves par la facilité d'un barème plus que abordable n'avaient pas prévu. Cependant chez la majorité des membres de l'institution scolaire, élèves et encadrement, la réinstauration des épreuves d'éducation physique au baccalauréat a suscité plus de détermination et de discipline, amenant à faire plus d'efforts dans la fourniture des moyens pédagogiques, l'organisation et le suivi des cours d'E.P.S.. Les adolescents eux-mêmes participent parfois à creuser des fosses de réception au saut en longueur, à nettoyer des salles de gym... Les résultats sont parfois étonnamment efficaces, certains chefs d'établissements et enseignants veillant jalousement à la réussite objective de leurs élèves : très peu de dispenses médicales(10), et pour des motifs de maladies plus ou moins graves comportant des contre-indications.

### **2.3 – Des adolescents « proches » de leur enseignant d'E.P.S**

Ne trouvant pas d'écoute auprès de leurs parents, les adolescents vont en général vers d'autres personnes ressenties ou considérées comme proches : il s'agit parfois des enseignants d'E.P.S. ; il est possible même qu'ils soient plus sollicités que les enseignants d'autres matières. De nombreux enseignants d'E.P.S. affirment en effet non seulement qu'ils sont plus proches de leurs élèves dans le cadre de leur pratique

pédagogique, mais qu'ils reçoivent leurs confidences plus souvent et plus facilement que les collègues des autres matières d'enseignement. Des remarques similaires sont faites ailleurs : par exemple, en France, Pujade-Renaud C. et coll. (1981) souligne en EPS un rapport moins hiérarchisé entre professeurs et élèves que dans les autres matières, et une « relation privilégiée ».

Cette « proximité affective » qui permet aux élèves de se confier peut s'expliquer par plusieurs facteurs, et probablement par exemple :

- Le fait d'être débarrassé de la tenue habituelle et de porter une tenue spécifique, plus ou moins égale pour tous, généralement plus légère et plus appropriée à la liberté de mouvement ;

- La possibilité donnée en E.P.S. d'exécuter des mouvements très variés, mais aussi d'utiliser d'autres moyens d'expression, émotionnelle, verbale...

- La liberté d'évolution dans un espace plus ou moins grand, et dans lequel les élèves ne sont pas toujours astreints à des limitations de déplacements, alors qu'en salle de classe, ils n'ont pratiquement pas le droit de bouger.

A travers ces quelques observations, la dynamique des relations entre l'enseignant et ses élèves apparaît essentielle dans les conditions concrètes de travail en E.P.S.. La nature même de la profession semble encourager la liberté et la variété d'expression, et offrir ainsi la possibilité d'une grande richesse dans les relations humaines, qu'il s'agisse des rapports entre les élèves, ou entre eux et l'enseignant. On peut d'ailleurs se demander si cet enseignant possède les qualités ou capacités requises pour assumer et gérer les interactions plus ou moins complexes qui naissent ainsi dans le contexte du cours d'E. P.S. ? Chauvier R. et Missoum G. (1981) titreront même un article : « L'enseignant d'E.P.S. : un pédagogue clinicien », dans lequel ils soulignent les rapports étroits avec les élèves, analysant par exemple le transfert affectif, et l'importance des qualités d'observation, d'écoute et des interventions d'aide similaires à celles du psychologue clinicien,

mais agissant plus au niveau du groupe.

Les élèves confient à leurs enseignants des problèmes parfois réels, qui peuvent être plus ou moins graves, et qui se trouvent être même en relation avec le cours : se justifier pour la non-participation aux activités physiques, confier leurs peurs aux enseignants... Certains parmi ces derniers apprennent ainsi à observer, écouter, aider directement les élèves ou les orienter vers des structures spécialisées.

Ces quelques observations sur les « rapports affectifs » des élèves à la séance et au professeur d'E.P.S. ne concernent pas des cas isolés ou exceptionnels. C'est bien un rapport fréquent, et même omniprésent, qu'il convient évidemment d'observer plus attentivement et systématiquement, pour mieux l'exploiter au plan pédagogique dans l'aide éducative socialisante apportée aux élèves. Mais comment le faire quand la majorité de nos lycées restent encore sans moyens ?

### **3 – Théorie des objectifs de l'éducation et psychopédagogie de l'EPS**

Essayons d'apercevoir maintenant les différents apports éducatifs reconnus à l'E.P.S. :

- d'abord dans la taxonomie en trois domaines d'objectifs éducatifs assignés en principe à l'école : cognitif, psychomoteur et affectif ou socio-affectif ;

- ensuite en psychopédagogie de l'E.P.S., où l'on essaie d'adapter la pratique pédagogique en fonction de la connaissance des caractéristiques du développement, ici chez les adolescents.

#### **3.1 – Objectifs éducatifs des domaines psychomoteur et socio-affectif**

L'ancienneté de la taxonomie de Bloom B. S. et ses collaborateurs ne la décline pas, loin s'en faut, puisqu'elle est la plus utilisée (Tochon F., 1989) et reste toujours d'actualité dans les nouvelles approches de la formulation des objectifs éducatifs (6). Ce qui apparaît logique quand on sait que la taxonomie en trois domaines d'objectifs éducatifs est le

fruit de la collaboration de psychologues, pédagogues et enseignants durant une vingtaine d'années. Elle se base par ailleurs sur un système d'analyse propre à la psychologie, et notamment en psychométrie, où le montage des tests obéit en général à cette classification en trois aspects fondamentaux complémentaires dans le comportement humain : activité physique ou motrice (tests de développement psychomoteur par exemple), activité intellectuelle (épreuves relatives au Quotient Intellectuel), affectivité ( tests de personnalité, échelles d'attitudes, profil socio-affectif...). Cette classification est pour nous une précieuse ressource dont nous ressentons l'efficacité car elle nous permet de mettre en relief deux aspects essentiels des objectifs éducatifs, affectif et psychomoteur, relativement délaissés par l'école au profit de l'aspect cognitif, particulièrement chez nous.

### **3.1.1 - Psychomotricité et EPS**

Bloom B. S. et ses collaborateurs ont d'abord proposé une taxonomie du domaine cognitif, en 1956 ; c'est souvent la seule citée d'ailleurs dans les ouvrages de pédagogie, ce qui montre déjà la priorité accordée à cet aspect dans l'éducation. La taxonomie des objectifs affectifs viendra plus tard (Krathwohl D. R., Bloom B. S. et Masia B., 1966), suivie en dernier par les objectifs du domaine psychomoteur (Harrow A., 1972). La notion de psychomotricité désigne l'ensemble de l'activité motrice, qui peut se manifester dans des activités comme l'écriture ou le dessin. Le domaine des objectifs d'ordre psychomoteur débord donc largement le champ de l'E.P.S.. Et l'éducation psychomotrice s'effectue à l'âge préscolaire dans les écoles maternelles, utilisant aussi bien l'activité physique globale, comme marcher, sauter, courir, que des activités fines comme le graphisme, le mime, la communication gestuelle ... Une formation relativement récente de psychomotriciens, en France notamment, concourt par ailleurs en milieu de santé à la prise en charge d'enfants atteints de troubles psychomoteurs, de retards scolaires et du langage... (Richard J. et Rubio L., 1995). Thérapies et rééducations psychomotrices utilisent des techniques et méthodes très proches (en fait empruntées) de l'E.P.S., où elles sont beaucoup plus anciennes et datent du début du XXe siècle (Loisel E., 1955) : séance pratique comportant dans sa progression trois parties essentielles, dont la mise en train, puis une partie principale faite d'exercices variés et spécifiques

suivant les cas et les objectifs poursuivis (exercices respiratoires par exemple, déplacements dirigés d'adaptation spatio-temporelle etc.), et enfin retour au calme sous forme de jeux par exemple, ou d'exercices de relaxation...

Débutant à l'âge scolaire, vers 6 ans, l'E.P.S. est plus orientée, en tant que matière d'enseignement, vers le développement général du corps et des capacités physiques et motrices, utilisant d'abord des jeux pré-sportifs à l'école primaire, avant de s'engager résolument dans l'entraînement physique et les activités sportives vers l'âge de 12 ans, à l'entrée au collège. Les familles d'activités les plus courantes sont : l'athlétisme (courses, sauts, lancers) et les sports collectifs (hand-ball, basket-ball, volley-ball...), la gymnastique ayant encore peu de place chez nous, malgré son inscription parmi les activités de base dans les programmes ; les salles très rares semblent constituer le principal obstacle. Par le moyen de ces activités, les objectifs assignés à l'E. P.S. scolaire tendent, en dehors de l'amélioration de la santé et de la condition physique, vers l'apprentissage de savoir-faire moteurs dans différentes spécialités sportives, et accessoirement, des apprentissages sociaux à travers l'organisation de la classe en groupes ou équipes. Les objectifs de socialisation en E.P.S. ne sont pas un fait nouveau en effet, mais restent souvent implicites, très peu formalisés ou explicités.

L'aperception déjà, ici, de cette complémentarité entre l'éducation psychomotrice de l'enfance précoce et le début de l'E.P.S. à l'école primaire montre combien le mouvement et l'activité sont déterminants dans le développement harmonieux. Ce que l'on connaît moins par contre, c'est l'impact de cette activité physique sur la vie émotionnelle et l'intégration sociale. Dans une éducation psychomotrice au sens large intégrant psychomotricité précoce et E.P.S. scolaire, on souligne (voir par exemple Vial J., 1977) deux dimensions:

-L'éducation du mouvement ou du physique, centrée sur l'acquisition de savoirs et savoir-faire moteurs;

-L'éducation par le mouvement ou par le physique, où l'activité corporelle est utilisée pour des fins de formation de la personnalité, de

préparation aux apprentissages scolaires, de résolution de difficultés affectives et relationnelles.

Déjà Wallon H. (1935) avait montré l'articulation intime entre la fonction posturale et l'émotion : Chaque émotion retentit sur le corps, et entraîne une certaine variation du tonus musculaire, qui s'exprime à travers les attitudes, la mimique, l'activité motrice en général ; inversement, cette activité motrice entraîne l'expression des émotions, surtout dans le cadre du jeu et de l'opposition entre équipes. Remontant plus loin encore, et parmi les nombreuses théories du jeu, on découvrira la théorie cathartique, depuis Aristote (voir Alderman R. B., 1983), réactualisée par la psychanalyse puis la dynamique des groupes, pour mettre l'accent sur le jeu comme exutoire ou moyen de décharge et de défoulement des pulsions, des frustrations, de l'agressivité.

La recherche de l'équilibre émotionnel peut donc se faire à travers l'E. P.S. ; et nous allons voir que de nouvelles analyses s'engagent sur ce terrain et le réactualisent en fonction, nous semble-t-il, de manifestations d'ordre émotionnel plus fréquentes chez les élèves.

### **3.1.2 – Aspect socio-affectif et E.P.S**

Dans la taxonomie initiale des objectifs éducatifs du domaine affectif proposée par Krathwohl D. R., Bloom B. S. et Masia B. (1966), l'élève devrait être amené par un processus progressif, à intérioriser des attitudes et des valeurs sociales. Il ne s'agit ni plus ni moins que de réaliser des objectifs de socialisation en utilisant l'affectivité et les intérêts de l'élève. Un peu plus tard, D'Hainaut L.(1980) semble avoir été le premier à utiliser la notion de « démarches socio-affectives » pour désigner des conduites ou capacités telles que : communiquer, ressentir et comprendre les autres (empathie), être responsable de ses actes et assumer leurs conséquences... Les tentatives d'application de ces taxonomies, si elles existent, ne semblent pas avoir donné de résultats probants, généralisables. Faisant la revue de plusieurs taxonomies, Tochon F. (1989) constate que les objectifs du domaine socio-affectif sont le plus souvent non explicités; cet aspect est en effet loin d'être maîtrisé au plan conceptuel comme au plan pratique, probablement

à cause de la subjectivité et de la complexité de l'affectivité, et son rapport étroit à la personnalité de chacun, à la morale et à l'idéologie. Et si les aspects cognitif et psychomoteur sont relativement mieux définis, sous la forme de capacités à développer chez l'élève, et mieux pris en charge à l'école à travers un choix relativement explicite et opérationnel d'objectifs, de matières et de contenus d'enseignements, exprimés dans des programmes officiels, c'est loin d'être le cas en ce qui concerne le domaine socio-affectif des objectifs éducatifs.

En E.P.S. où l'organisation des apprentissages s'appuie essentiellement sur le travail de groupe ou équipe, la socialisation constitue depuis longtemps déjà un des objectifs majeurs, basé essentiellement sur les règles de fair-play du sport anglais (Loisel, 1955) ou encore les principes de la Pédagogie Institutionnelle, cherchant à faire participer les élèves à la gestion de la classe. Chez nous, ces méthodes ont inspiré les premières Instructions Officielles pour l'enseignement de l'E.P.S. (1970), qui proposaient la « Commune Educative » comme système d'organisation de la classe (structurés en clubs et équipes de niveaux comparables permettant la compétition et la distribution de rôles dans les groupes); effectivement utilisée, elle est progressivement abandonnée dans les années 80, probablement à cause de la connotation idéologique socialiste qui existe en filigrane dans l'organisation et les concepts utilisés (commune, président, ici de club sportif, mais préparant au rôle social...

Le renouvellement de l'analyse montre d'autres voies intéressantes à plus d'un titre dans les richesses éducatives véhiculées par l'E. P.S.. Effectuées pour la plupart en groupe ou équipe, ces activités créent en général des interactions dynamiques très riches en émotions et en relations, conflictuelles ou amicales, d'entraide ou d'opposition, entre les élèves d'une même classe. Voici quelques exemples de tentatives relativement récentes d'analyse ou d'exploitation pédagogique de ces phénomènes :

- Parlebas P. (1981) utilise la notion de sociomotricité pour analyser les interactions complexes entre participants durant les Activités Physiques et Sportives. Son analyse fait ressortir l'étroite imbrication de capacités d'ordre cognitif, socio-affectif et psychomoteur : par exemple

la capacité cognitive d'anticiper l'action en cours de jeu est étroitement liée à l'empathie, capacité à dominante socio-affective par laquelle un individu essaie de saisir le point de vue d'un autre participant avec lequel il est en interaction, coéquipier ou adversaire... La notion de sociomotricité est employée initialement par des psychiatres en 1958 dans l'analyse du psychodrame ; ils voulaient souligner ainsi l'impact sur les participants de la charge affective des gestes et des déplacements. La dynamique de groupe de Lewin K. (1959) et le psychodrame de Moreno (1965) trouvent aussi en E.P.S. un terrain d'étude privilégié, où capacités cognitives, psychomotrices et affectives se complètent dans un réseau d'interactions et de communications très riches dont l'analyse et l'utilisation sont encore à peine esquissées ;

- D'après Durand M. (2001), les émotions constituent les ressorts intimes de la pédagogie de l'E.P.S. et constituent des composantes essentielles du projet éducatif dans cette matière. Les enseignants semblent rencontrer cependant des difficultés dans la formalisation et l'utilisation de ces composantes dans leurs enseignements ; mais depuis le début des années 2000, des tentatives de réalisations commencent à aboutir effectivement à la prise en charge des émotions, même si le chemin vers une formalisation et des méthodes ou procédés d'application clairs est encore semé de plus d'interrogations que de réponses. L'intérêt lié à la réalisation d'objectifs éducatifs du domaine socio-affectif doit à notre sens sortir des ornières de la pédagogie scolaire traditionnelle et s'engager résolument dans d'autres voies ; et par exemple, dans cette matière qui a ses spécificités d'enseignement, essentiellement dynamique et en plein air, où on ne peut pas contrôler continuellement tous les paramètres, et surtout d'ordre émotionnel, laisser plus de place à l'observation et l'intervention directe de l'enseignant. D'ailleurs les choix de comportements pédagogiques qui se dessinent semblent aller dans ce sens. Les enseignants avaient tendance auparavant à effacer du champ de leurs préoccupations l'apparition d'affects, pensant qu'ils sont là pour enseigner dans le sens d'instruire, et non pas éduquer (voir par exemple Eisenbeis J. et Maccario B., 1979, et l'identification de l'enseignant d'E.P.S. au rôle scolaire de transmission des savoirs). Plus récemment tout se passe comme si cet aspect affectif s'imposait et obligeait à réagir ou trouver des solutions immédiates pour gérer

des situations pédagogiques plus ou moins complexes, par exemple comportant des conflits entre élèves opposés dans le jeu... Durand M. (o.c.) remarque que les émotions envahissent les cours d'Education Physique et que « les enseignants cherchent à les mettre en scène, les provoquer, les stimuler, les atténuer, les neutraliser ». Pour Debois N., Blondel L. et Vettrano J. (2007, p.14) : « Le cours d'E.P.S. peut également constituer un terrain privilégié pour apprendre à gérer efficacement ses émotions dans des situations difficiles, perçues comme porteuses d'une menace (par exemple se mettre en spectacle devant les autres, affronter sa peur du vide, sa peur de l'eau, etc), et développer des stratégies pour faire face, permettant peu à peu de faire évoluer ces situations en challenges ... Tout l'art de l'enseignant va donc consister à placer ses élèves le plus souvent possible dans des situations de challenge ».

Caractérisée par l'activité corporelle, le plus souvent en opposition dans des compétitions collectives, l'E.P.S. libère l'expression émotionnelle et multiplie les interactions ; en même temps elle permet de canaliser ces émotions dans l'action et d'apprendre à les maîtriser (déplacer l'agressivité par exemple dans des frappes de balle, accepter et gérer l'échec, respecter l'adversaire...). La recherche de l'équilibre émotionnel et de la socialisation devraient donc avoir plus de place dans les projets éducatifs de l'E.P.S.. C'est pourquoi l'analyse devrait être approfondie en vue par exemple de formuler des objectifs d'apprentissage à dominante socio-affective en essayant de s'adapter aux différents âges du développement, et de répondre aux besoins des élèves en initiant des pratiques pédagogiques nouvelles. Par ailleurs la révision de la formation des enseignants, particulièrement en psychologie, apparaît fondamentalement nécessaire. Nous le comprendrons certainement mieux à travers le besoin, quand on est face à des adolescents, de mieux connaître les caractéristiques de leur âge afin de mieux comprendre et appréhender leurs problèmes.

### **3.2 - Caractéristiques de développement à l'adolescence et psychopédagogie de l'E.P.S.**

Remarquons d'abord que pour tous les âges, la médecine a beaucoup évolué en passant de la prescription du repos à celle des activités

physiques dans un grand nombre de cas d'handicaps ou de maladies ( diabète, maladies cardio-vasculaires...). Il s'agit ici d'éducation, et l'adolescence n'est ni un handicap ni une maladie, bien entendu, mais il faut la considérer comme un passage difficile de l'enfance à l'âge adulte, que l'on peut accompagner, surtout en tant que parent ou éducateur, de manière à aider la personne à mieux s'épanouir et s'intégrer à la société. C'est ce que nous essayons de faire en E.P.S., une activité « scolaire » qui est en général bien acceptée, sinon recherchée par les adolescents malgré les facilités d'obtention des dispenses, parce qu'ils ressentent qu'elle répond à leurs besoins. Dans le cadre d'une enquête, Caviglioli B. (1976) affirme que l'E.P.S. est une discipline admise et même recherchée par les lycéens, qui sentent qu'elle répond à des besoins fondamentaux ; et cette coïncidence avec l'attente du jeune lycéen lui permet d'y trouver un champ de vie et une source d'enthousiasme qui effacent les sautes d'humeur ou perturbations dues à son développement physiologique et psychologique.

Les enseignants d'E.P.S. le remarquent en général, et apprennent à s'adapter tant bien que mal aux changements liés à la croissance et à la maturation physiques à l'adolescence. La distinction en trois phases – la pré-puberté, la puberté puis l'adolescence juvénile – aide à mieux percevoir l'évolution de ces changements corporels et l'apparition de besoins nouveaux, et à essayer de s'y conformer dans la pratique pédagogique :

### **3.2.1 – A la pré-puberté : Attention à la croissance osseuse mais aussi au repli sur soi**

A la fin de l'enfance, vers l'âge de 12 ans, un des changements des plus apparents et des plus spectaculaires est celui de la stature : en l'espace de deux années environ, le pré-pubère passe d'une taille d'enfant à une taille presque adulte, à quelques centimètres près (qui se rajouteront jusque vers l'âge de 25 ans). Les autres changements somatiques se traduisent à la vue par un engraissement électif de parties du corps, différenciant les filles, généralement plus précoces, des garçons. Jusqu'à peu perceptibles et marquées plutôt par des traditions socio-éducatives (par exemple dans l'habillement), les différences biologiques de genre se perçoivent par exemple à la poussée des seins plus importante et

à l'engraissement ou l'élargissement des hanches chez les filles, à la mue de la voix et aux poils poussant sur la lèvre supérieure chez les garçons.

Au plan de la motricité, le pré-pubère devient gauche et disgracieux, comme si la poussée de croissance rapide et importante lui avait fait perdre les repères et l'image corporelle élaborés au cours de l'enfance, par étapes successives plus douces. Certains présentent même parfois l'apparence de membres inégaux en longueur, grandes oreilles, boutons sur le visage ... les rendant moins accessibles aux autres, car ce sont parfois eux-mêmes qui se replient, s'effacent, semblent timides, timorés. Ils préfèrent la compagnie de personnes de même âge et même genre, cherchant paraît-il à retrouver à travers les semblables, pour résorber l'angoisse, le reflet d'une image et d'un équilibre personnels perturbés par la poussée de croissance.

Que peut faire l'enseignant d'E.P.S. ? D'abord exercer son sens de l'observation et percevoir les différences physiques et de comportement, car il n'a pratiquement jamais dans la même classe le même type d'élève et le même niveau de développement. Pour les élèves pré-pubères, et en vue d'aider à la croissance, il est recommandé dans les apprentissages moteurs de donner la priorité à la coordination et autres qualités psychomotrices, d'équilibre, de rythme, d'orientation et de maîtrise du corps dans l'espace où ils évoluent ... Par contre, les exercices de force, d'intensité élevée ou de longue durée sont à éviter, pour ne pas gêner ou bloquer la croissance. L'entraînement en petits groupes de même genre et même niveau aide à s'intégrer en évitant de porter atteinte à la pudeur ou d'aggraver le repli sur soi de pré-pubères gênés par leur image corporelle en pleine mutation, des filles comme des garçons refusant parfois de travailler ensemble. On a tendance à assimiler chez nous cette pudeur à des attitudes de bigoterie; il est vrai qu'il est difficile de faire la part des choses.

### **3.2.2 – A la puberté : « régulation du comportement » par les Activités Physiques et Sportives**

La puberté est la phase de la maturation sexuelle. Les transformations hormonales sont très importantes, et dans l'aspect physique apparaissent

plus nettement les différences entre les genres : les seins plus développés et le bassin plus élargi chez les filles , le développement musculaire et la pilosité plus apparents chez les garçons. La croissance physique est ralentie, continuant surtout au niveau du tronc et l'élargissement du thorax.

Au calme de la pré-puberté succède la « tempête dans le psychisme » dont parle Anna Freud (1936). Le comportement est marqué par une humeur cyclique, et plus particulièrement l'opposition, qui peut être silencieuse, mais plus fréquemment agressive et critique, surtout chez les garçons, et d'abord contre les parents.

En cours d'Education Physique, les changements d'humeur peuvent se manifester par une dépense inconsidérée d'énergie, ou au contraire des plaintes de fatigue, parfois passagère, parfois omniprésente, surtout chez les filles, qui ont tendance à participer moins que les garçons. La cause de fatigue invoquée le plus fréquemment par les filles est l'apparition des règles menstruelles, mais derrière cette attitude se cachent parfois d'autres « justifications », paradoxalement moins avouables : le hidjab, le poids, l'interdiction des parents...

Il est recommandé aux enseignants de surveiller particulièrement le dosage des efforts fournis par les adolescents à la puberté : freiner la débauche d'énergie chez les plus actifs, et « réveiller » les apathiques en leur proposant des efforts modérés, et en les intéressant par exemple par des jeux dérivatifs et l'apprentissage de la responsabilité dans la prise en charge de l'activité : surveiller eux-mêmes le rythme d'une course au chronomètre, arbitrer...La grande difficulté réside en fait dans les niveaux de développement ou d'apprentissage différents que l'enseignant peut rencontrer dans des classes où les effectifs sont élevés .

### **L'exemple particulier de l'agressivité à la puberté et le rôle de l'E.P.S.**

Les perturbations hormonales internes, le développement de l'esprit critique, le désir d'affirmation de soi, les difficultés rencontrées dans la satisfaction des besoins et des aspirations exacerbent une agressivité

qui apparaît somme toute normale à cet âge, et accompagnant surtout la puberté. L'enseignant peut favoriser la canalisation de cette agressivité dans une organisation des activités physiques valorisant la combativité dans la simple opposition duelle ou la compétition collective. Les adolescents apprennent ainsi non seulement à dépenser l'énergie physique mais à se soulager de tensions pulsionnelles qu'il est interdit de déplacer ailleurs : taper sur un ballon, crier, se mettre en colère, « attaquer » sous des formes réglementées respectant l'adversaire, sont permis en E.P.S. (Yahiaoui B., 2003).

Il est vrai que les adolescents s'expriment souvent par de l'agressivité, mais quand on observe les signes de l'expression émotionnelle sur le visage ou dans les gestes des adolescents pendant la pratique physique et sportive, où ils se livrent totalement, qu'il s'agisse d'émotions « positives » comme la joie, ou « négatives » comme la colère, on comprend qu'il n'est pas vain de parler d'objectifs éducatifs du domaine affectif : même s'ils ne sont pas clairement explicités et rationalisés, ce qui semble impossible dans un domaine subjectif, ici le fait de laisser s'exprimer a certainement des effets bénéfiques sur l'équilibre émotionnel de la personne. Car on laisse s'exprimer en E.P.S. des émotions généralement mal perçues, pour certaines rejetées ou carrément interdites dans la plupart des lieux publics, ou même en famille, quand l'autorité parentale est rigide. Nous acceptons en effet très mal l'expression de l'agressivité chez les adolescents. Or ils en ont bien besoin pour se soulager du poids de l'énergie et des tensions accumulées, s'affirmer, devenir combattifs, et ils ne peuvent le faire qu'en E.P.S. pratiquement : ils savent que c'est juste un jeu où l'on peut se permettre de se mesurer sans conséquences dangereuses, puisqu'il y a des règles établissant le respect de l'autre et qu'il y a un adulte présent, l'enseignant, pour surveiller leur application et même essayer d'effectuer l'apprentissage des relations sociales : confrontation des forces en présence, mais dans un climat compétitif marqué par le fair-play, l'entraide, la solidarité... Ce qui aiderait certainement les adolescents à contrôler leur agressivité et à évoluer vers l'acceptation de soi et des autres. En fait c'est une évolution normale, qu'il convient d'accompagner.

La crise psychobiologique de la puberté va en effet s'estomper progressivement vers l'âge de 15 ans environ chez les filles, 17 ans chez les garçons. L'anxiété, l'agressivité et les troubles du comportement, oscillant entre deux extrêmes, vont disparaître ou diminuer chez la plupart des adolescents ; mais dans certains cas, des complications diverses risquent de prolonger ou d'aggraver la crise : mésentente avec les parents, fréquentation de bandes de copains déviants ou marginaux, échecs scolaires, événements particuliers telles des agressions caractérisées ...etc. Beaucoup de cas considérés comme difficiles pourront être récupérés par le simple guidage d'un tiers (un enseignant par exemple), la communication ou l'entraide avec des pairs... En E.P.S., des professeurs avertis, ayant remarqué des élèves en difficulté ou écouté leurs confidences, arrivent parfois à les aider, par exemple en valorisant leurs compétences et capacités à l'intérieur de la classe : diriger une équipe, seconder le professeur dans l'exécution d'exercices simples, le traçage de terrains, l'organisation des groupes...

### **3.2.3 – A l'adolescence juvénile : Les Activités Physiques et Sportives comme un des moyens de l'affirmation de soi**

A la fin de la puberté, la croissance est presque terminée, celle de la taille et du tronc (volume thoracique) se poursuivant lentement. Les proportions corporelles apparaissent généralement harmonieuses : chez les filles les formes féminines s'accomplissent aux niveaux des hanches et de la poitrine ; chez les garçons le développement musculaire est marqué, surtout chez ceux qui pratiquent régulièrement des activités physiques. Au plan fonctionnel, le rythme cardiaque se ralentit, le travail cardio-pulmonaire est synchrone, et le corps s'adapte mieux aux changements de températures et aux efforts intensifs. La maturation sexuelle est accomplie, et les adolescents mettent en valeur leur corps par : l'habillement, le maintien et les postures, la démarche, la coiffure, la voix, et d'autres procédés telle la pratique de la musculation ou de la gymnastique. Une petite enquête à Oran nous a montré récemment (Yahiaoui B., 2006) que les jeunes à l'approche de l'âge adulte avaient tendance effectivement à choisir des activités physiques dans l'objectif de mettre en valeur les formes, la beauté et la force du corps, telles la musculation et la gymnastique « aerobic ».

Arrivés à maturité au plan biologique et relativement moins perturbés au plan psychique, aspirant à l'affirmation et l'estime de soi, les jeunes adolescents deviennent en général disponibles pour toutes formes d'apprentissages et d'acquisitions dans différents domaines. Beaucoup deviennent dans les apprentissages sportifs très présents, demandeurs d'aide même et très motivés, parce qu'ils sentent et découvrent concrètement les résultats d'une activité qui répond à leurs besoins psychoaffectifs d'affirmation, de considération et d'estime, d'intégration dans le groupe et la société. L'agressivité, l'opposition, l'esprit critique sont orientés vers la satisfaction de ces besoins et des buts plus précis : réussir, montrer ses compétences et les faire reconnaître. Les adolescents à la fin de cette période exercent, éprouvent et affirment leurs capacités à travers une multitude d'aspirations, d'actions, d'engagements : faire du sport de compétition, de la poésie ou de la littérature, militer au plan politique ou religieux... Mais parce que passionnés ou cherchant tout simplement à s'affirmer et ne trouvant pas de soutien, ils sont parfois entraînés et manipulés par des bandes, ou des groupes d'intérêts, ou des forces politiques ou idéologiques ; et les conséquences peuvent devenir dramatiques : comportements déviants, antisociaux, extrémistes... Les enseignants peuvent aider les adolescents à éviter des voies dangereuses, en répondant à leurs besoins par des activités et une organisation encourageant l'expression, l'apprentissage de rôles sociaux à l'intérieur du groupe-classe ; même de simples conseils sont parfois précieux dans le cadre de confidences que font des adolescents anxieux, désireux de réussir et de s'intégrer dans la société.

#### **4 – Perspectives de recherche**

Durant l'année scolaire 1979/1980, travaillant comme enseignant d'E. P.S. au lycée, en contact direct et quotidien avec les adolescents, et sensibilisé à leurs difficultés, nous préparons un mémoire en Psychologie clinique(11) avec quelques-uns de nos élèves comme cas d'études, et l'aide de deux collègues d'autres matières scolaires (physique et langue). Un questionnaire relatif entre autre aux motifs liés à la pratique du sport en dehors du lycée est distribué à des classes de 1<sup>ère</sup> Année Secondaire. Sur un total de 90 élèves, douze âgés en moyenne de 17 ans (dont trois filles) diront pratiquer du Sport à l'extérieur du lycée (en plus de leur

participation régulière et vérifiée au cours d'E.P.S), et donneront les motifs de pratique suivants :

| Catégories de motifs invoqués pour la la pratique du sport hors du lycée | Types de réponses                     | Fréquence |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------|
| Motifs classés « rationnels »                                            | -Condition physique                   | 07        |
|                                                                          | -Santé                                | 06        |
|                                                                          | -Intégration sociale                  | 02        |
|                                                                          | -Devenir entraîneur                   | 01        |
|                                                                          | -Devenir champion                     | 01        |
| Motifs classés « affectifs »                                             | -Se sentir heureux ou de bonne humeur | 06        |
|                                                                          | -Se sentir à l'aise ou en forme       | 09        |
|                                                                          | -Se sentir vivre                      | 03        |
|                                                                          | -S'affirmer                           | 03        |
|                                                                          | -Se sentir transformé                 | 02        |
|                                                                          | -Se sentir léger                      | 02        |
|                                                                          | -Plaisir de jouer avec les autres     | 01        |

Les motifs à caractère « affectif » apparaissaient alors relativement variés.. Quant aux attitudes vis-à-vis de l'E.P.S. au lycée, dix de ces douze élèves affirmaient aimer ce cours parce qu'il les aiderait à : oublier les études, lutter contre l'ennui, changer les idées, se sentir libre ; tandis

que deux élèves disaient ne pas aimer l'E.P.S. au lycée parce qu'il n'y a pas suffisamment de matériel et d'installations.

Qu'en est-il des représentations des adolescents aujourd'hui ? Durant les années scolaires 2008/2009, puis 2009/2010, tâtonnant pratiquement à la recherche de nouvelles techniques pour aborder et clarifier la problématique, nous avons d'abord essayé d'animer des discussions de groupe en fin de cours autour de la question : « Quels bénéfices retirez-vous de la séance d'E.P.S. ? ». S'étant aperçu de la « contamination » qui pouvait s'effectuer entre intervenants dans cette façon de procéder, nous avons réorienté le choix vers des discussions plus individualisées, encore très peu structurées, il est vrai. Faites surtout pour clarifier des hypothèses et la méthode d'investigation, parfois en groupe, parfois sous forme d'entretiens individuels, ces discussions tendent à montrer que les adolescents pratiquant les activités physiques et sportives chercheraient à :

- Développer leur condition physique, mais aussi (et surtout ?) valoriser leur image à travers un corps fort (et beau ?),

- Créer des contacts dans le groupe-classe en E.P.S. ou dans des rencontres sportives interclasses ou à l'extérieur du lycée,

- Obtenir de bons résultats en prévision des examens (baccalauréat), certains faisant même des projets d'avenir professionnel dans le Sport.

L'image corporelle et la vie de groupe semblent occuper une place importante dans le rapport aux pratiques physiques et sportives et à la présence et la participation au cours d'E.P.S.. Des effets ou attitudes considérés comme négatifs existent aussi : élèves refusant de participer en E.P.S., et utilisant par exemple la dispense et la maladie, ou des motifs d'indisposition passagère mais répétitive, chez les filles surtout... Explorer de manière plus approfondie ces rapports au cours d'E.P.S. pourrait nous aider à mieux connaître et comprendre les besoins des adolescents, notamment dans la construction de la personnalité et l'estime de soi (12). Il apparaît utile en conséquence d'étudier les représentations d'adolescents, participant aux activités ou dispensés, filles et garçons, en vue de comparer les besoins. D'ores et déjà, nous

expérimentons une technique d'entretien non directif qui nous semble appropriée pour encourager les interrogés à s'exprimer, choisir eux-mêmes la manière de présenter leurs aperceptions et pouvoir exposer leurs problèmes.

### Notes

(1) L'appellation « Education Physique et Sportive » est consacrée dans une sorte de synthèse ou « éclectisme » après une « guerre des méthodes » durant la première moitié du XXème siècle en France, entre tenants de l'intégration du Sport anglais à l'école et partisans d'une Education Physique inspirée des méthodes d'origine militaire allemande, espagnole et française, et de la méthode hygiéniste suédoise ; remarquons que les anglais parlent de *Physical education*, sans ajouter la notion de Sport ;

(2) Voir notamment les premières analyses sous forme d'articles (détails en Bibliographie) de : Parlebas P. (1976) ; Chauvieu R. et Missoum G. (1981)... puis des propositions pédagogiques plus opérationnelles au début de ce troisième millénaire : Durand M. (2001) ; Debois N., Blondel L. et Vettraino J. (2007). Nous-mêmes avons ressenti la nécessité d'étudier cet aspect au début des années 90, et présenté en 1999 à l'Université d'Alger un mémoire de magistère, dirigé par Khaled N. sous le titre : « Rôle éducatif et qualités socio-affectives de l'enseignant » dans lequel l'étude de représentations d'enseignants d'EPS a fait ressortir l'importance significative qu'ils accordent à leur rôle éducatif sous un angle socio-affectif ; un résumé a été publié dans l'ouvrage collectif sous la direction de Cherif H. et Monchaux P. (2007) ;

(3) Préparation d'une thèse de doctorat ayant pour thème : Formation psychologique des enseignants et aspect socio-affectif en E.P.S.. Pour formuler les hypothèses, et aux observations effectuées au cours de notre carrière d'enseignant puis d'inspecteur durant trente années d'activité professionnelle, entre 1977 et 2010, s'ajoutent principalement : le

mémoire de magistère cité précédemment en (2), et une petite enquête dont les résultats ont été publiés en 2006 dans la revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociale « Insaniyat » (voir Bibliographie), pp. 73-81, sous le titre : « Motivations de pratiquants adultes d'activités physiques et sportives » ;

(4) Nos principales références relatives à la période de l'adolescence sont (détails en Bibliographie): Ajuriaguerra, J. de (1977), Canova F. (1967), Emmanuelli M. (2005), Tourette C. et Guidetti M. (2000), Wikipédia-Encyclopédie libre (2009) ;

(5) Source : Copie de document sous forme de bilan dressé au Ministère de la Jeunesse et des Sports, daté du 13/02/1967, et intitulé : « Enseignement de l'Education Physique et des Sports dans les écoles et lycées » ;

(6) Application de la « Pédagogie Par les Objectifs » en 1996, puis de « l'Approche par les compétences » dans le cadre de la Réforme du système éducatif algérien, à partir de 2003 (2005 dans l'enseignement secondaire). L' « approche par les compétences », d'actualité aussi bien chez nous que dans les pays avancés, se réfère fondamentalement aux trois axes de capacités, cognitif, psychomoteur et affectif ou socio-affectif et constitue donc une évolution en « dernière génération » de la Pédagogie Par Objectifs. Elle est la référence méthodologique essentielle de la reformulation des programmes d'enseignement algériens en ce début de millénaire, soutenue en cela par l'UNESCO et des pays comme le Canada et la France (notamment le CEPEC ou Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, Lyon)...

(7) C'est du moins ce qui est remarqué dans la wilaya d'Oran, comptant une quarantaine de crèches de secteur étatique et des crèches (non comptabilisées) du secteur privé, d'après : El Abci A., Mise à niveau – Les crèches ont jusqu'à septembre, in Le Quotidien d'Oran du 15/07/2010, p.23) ;

(8) D'après le journal télévisé de France 2, le 03/09/2010 à 20 h, l'expérimentation dans l'enseignement secondaire concernerait

quelques 120 établissements;

(9) Au dernier bilan effectué par une Commission Pédagogique Régionale Ouest, en date des 28 février et 1<sup>er</sup> mars 2010 au lycée Najah à Sidi Bel-Abbès, regroupant des enseignants et inspecteurs sous la présidence de Mr Megnounif M. K., Inspecteur de l'Education Nationale et ex-Président de la Fédération Algérienne d'Athlétisme, le constat est sans équivoque : la plupart des soi-disant « gymnases » nouvellement construits ne sont toujours pas fonctionnels pour des raisons de défauts de construction graves et d'absence de dotations matérielles ; pire : les terrains traditionnels de l'EPS en plein air ont été choisis pour réaliser ces constructions restées inutiles !

(10) Alors que dans un passé récent (date butoir : 2005 ? année du début des épreuves d'E.P.S. au baccalauréat et au B.E.M.), on avait 05 à 06 élèves dispensés par classe de 40 élèves environ, aujourd'hui il existe des cas de 06 dispensés pour l'ensemble d'un établissement d'enseignement secondaire;

(11) Mémoire de licence intitulé : Activités Physiques et Sportives et régulation du comportement, sous la direction de Benouniche S., soutenu à l'Institut des Sciences Sociales, Université d'Alger, 1980 ;

(12) Thème de recherche : Estime de soi et rapport à l'Education Physique chez l'adolescent – Etude comparative entre filles et garçons, entrepris dans le cadre du Projet CNEPRU de recherche sur le thème générique : Estime de soi, identité de genre et réussite chez les adolescents, sous la direction de Cherif H., Professeur à l'Université d'Oran Es-Sénia ;

## Bibliographie

- Ajuriaguerra, J. de (1977), Manuel de psychiatrie de l'enfant, Masson 2<sup>ème</sup> éd., Paris;
- Alderman R. B. (1983), Manuel de Psychologie du Sport, éd. Vigot, Paris ;
- Bloom B. S. et coll. (édition originale : 1956, Londres ; trad. :1969, Montréal), Taxonomie des objectifs pédagogiques, vol. 1 : Domaine cognitif, trad. Lavallée M., éd. Education Nouvelle, Montréal ;
- Canova F. (1967), Croissance et éducation, éd. Paulines, Canada ;
- Caviglioli B., (1976), Sport et adolescents, VRIN, Paris ;
- Chauvier R. et Missoum G. (1981), L'enseignant d'E.P.S. : un pédagogue clinicien, in Revue EPS, n°169, Mai - Juin 1981, pp. 37 - 41 ;
- Cherif H. et Monchaux P.(sous la direction de,2007), Adolescence : Quels projets de vie ? édité par le Centre de Recherche, d'Édition et d'Applications Psychologiques CREAPSY, Alger ;
- Cruise B. X. R. (sous la direction, 1996) A quoi sert l'Éducation Physique et Sportive ? éd. Revue EPS, Dossiers N°29 ;
- Debois N., Blondel L. et Vettraino J. (2007), Les émotions en EPS. Comprendre et intervenir, éd. Revue EPS, Dossiers n°74, pp. 14 et 77 ;
- D'Hainaut L. (1980), Des fins aux objectifs de l'éducation, F. Nathan, Paris ; Labor, Bruxelles, 9<sup>ème</sup> édition ;
- Durand M. (2001), Chronomètre et survêtement – Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique, éd. Revue EPS , Paris ;
- Eisenbeis J. et Maccario B. (1979), Les objectifs en questions ou questions sur les objectifs, éd. Revue EPS N°156, mars-avril 1979, pp.06-12 et N°157, mai-juin 1979, pp.29-32 ;
- Emmanuelli M. (2005), L'adolescence, PUF, Que sais-je ? Paris;
- Freud A. (1936) Le moi et les mécanismes de défense, 8<sup>ème</sup> édition en 1975, PUF, Paris ;

- Harrow A. (1972), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome III : Domaine psychomoteur, trad. Lavallée M., Montréal ;
- Insaniyat, Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales (octobre-décembre 2006), Le Sport – Phénomène et pratiques, n°34 ;
- Krathwohl D. R., Bloom B. S. et Masia B. (1966), Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome II : Domaine affectif, trad. Lavallée M., Education Nouvelle, 1970, Montréal ;
- Lewin K. (1959), Psychologie dynamique. Les relations humaines. Introduction, morceaux choisis et présentés par C. Faucheux, P.U.F., Paris ;
- Loisel E. (1955), Bases psychologiques de l'Education Physique, A. Colin-Bourrelier, Paris ;
- Moreno J. L. (1965), Psychothérapie de groupe et psychodrame, P.U.F., Paris;
- Parlebas P. (1976), L'affectivité, clef des conduites motrices, in : Activités physiques et éducation motrice, éd. Revue EPS, Paris ;
- Pujade-Renaud C. et coll. (1981), Questions-réponses sur l'Education Physique et Sportive, E.S.F., 4ème édition, Paris ;
- Richard J. et Rubio L. (1995), La thérapie psychomotrice, Masson, Paris ;
- Tochon F. (1989), Vous avez dit trois niveaux d'objectifs, in : Revue Mesure et Evaluation en Education, vol.11, N°04, hiver 1989, pp.27-45 ;
- Tourette C. et Guidetti m. (2000), Introduction à la psychologie du développement, A. Colin, 2<sup>ème</sup> éd., Paris;
- Vial J. (1977), La pédagogie : pour qui? pourquoi? éd. Casterman, Belgique ;
- Wallon H. (1935), Préface à l'ouvrage de Guilmain E., Fonctions psychomotrices et troubles du comportement, Foyer Central d'Hygiène, Paris ;
- Wikipédia-Encyclopédie libre (2009), Adolescence, mise à jour de novembre 2009, internet ;
- Yahiaoui B. (2003), L'agressivité canalisée dans la pratique sportive –

Facteur d'équilibre ou d'exagération de la violence ? in la revue Pratiques psychologiques éditée par l'Institut National de la Santé Publique, n°2-3/2003, vol.1, pp.17-21 ;

- Yahiaoui B. (2007), Le rôle de l'enseignant d'E.P.S. sous l'angle socio-affectif – Etude de représentations d'enseignants, in : Cherif H. et Monchaux P.(sous la direction de), Adolescence : Quels projets de vie ? édité par le Centre de Recherche, d'Edition et d'Applications Psychologiques CREAPSY, Alger, pp.167-178;

- Yahiaoui B. (2006), Motivations de pratiquants adultes d'activités physiques et sportives, in la revue Insaniyat éditée par le CRASC (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle), Oran, n°34, octobre-novembre 2006, pp.73-81 ;