

Aspects socio-affectifs du comportement des adolescents en Education Physique et Sportive - Etude effectuée avec des lycéens Algériens –

Boubeker YAHIAOUI *

Résumé

Les lycéens algériens s'intéressent à l'Education Physique et Sportive (EPS) malgré le peu de moyens matériels existant dans les établissements scolaires. Nous avons cherché à comprendre leurs motivations en utilisant l'observation pendant l'activité et la discussion de groupe en fin de séances. Les résultats montrent des possibilités variées d'expression émotionnelle et relationnelle données en EPS, ce qui aide à satisfaire des besoins tels l'estime de soi, l'appartenance au groupe... Cette étude nous ouvre de nouvelles perspectives de recherche, et par exemple au sujet des processus socio-affectifs durant les différentes activités physiques et sportives, des objectifs éducatifs en EPS, de la formation des enseignants en psychologie sociale.

Mots-clés: Education Physique et Sportive (EPS), affectivité, adolescent, besoin, motivation, objectif éducatif, enseignant, formation professionnelle, psychologie sociale.

Introduction

L'EPS offre des possibilités d'expression multiple, non seulement au plan moteur, mais aux plans émotionnel et relationnel, aspects socio-affectifs auxquels nous nous intéressons plus particulièrement dans ce travail. L'éventail relativement varié d'activités corporelles pratiquées en EPS à l'école, l'organisation de la classe souvent en équipes pour effectuer les apprentissages, et l'utilisation d'espaces généralement ouverts en plein air en font une discipline scolaire aux caractéristiques spécifiques, permettant par exemple aux élèves plus d'expression qu'en classe. Afin de mieux apercevoir ces spécificités,

* Inspecteur de l'Education Nationale retraité

faisons un parallèle avec l'enseignement effectué en salle de classe (dans des matières à dominante intellectuelle en général):

- Si en EPS l'espace est utilisé pour bouger, en classe les élèves restent assis et ne peuvent se déplacer que pour des besoins urgents ou des exercices rares au tableau;

- La liberté relative de déplacement en EPS crée des relations variées, non seulement entre élèves, mais aussi avec l'enseignant; en salle de classe par contre, les rapports sont "balisés" par une estrade plaçant l'enseignant en position dominante, opposé aux tables où sont assignés les élèves;

- L'engagement total du corps dans l'action en EPS entraîne l'expression du potentiel individuel sous différents aspects: physique, affectif et intellectuel; les élèves peuvent souvent parler, rire, s'affronter, coopérer... Ils arrivent parfois à une intensité d'action, d'émotions, de conflits même difficiles à gérer pour l'enseignant. En classe par contre, le silence est de rigueur le plus souvent;

- Les apprentissages en EPS sont effectués la plupart du temps en groupes, réorganisés suivant les activités sportives utilisées sous plusieurs aspects (effectifs, niveaux, mixtes ou séparés...); les élèves apprennent ainsi à mieux se connaître dans des situations variées et toujours actives: de coéquipiers ils deviennent adversaires, passant ainsi de la coopération à l'opposition...

- La tenue même est différente en EPS, plus légère en général, pour des raisons essentiellement de liberté de mouvement et d'hygiène, alors qu'en classe l'élève est obligé d'ajouter un vêtement (une blouse); la tenue sportive crée ainsi une proximité des corps, ce qui induit indirectement un rapprochement affectif et relationnel plus fort entre individus, y compris avec l'enseignant;

- Il arrive que l'enseignant reçoive des confidences d'élèves au sujet de leurs problèmes particuliers, familiaux ou même intimes. Durant nos visites en tant qu'inspecteur pédagogique pendant plus de vingt ans, beaucoup d'enseignants d'EPS nous ont affirmés que les élèves se confient plus facilement à eux qu'à des collègues d'autres matières. Des proviseurs confirment ce fait et font souvent appel aux enseignants d'EPS, plus particulièrement durant les conseils de

classe, pour s'informer au sujet de la conduite des élèves et de leurs problèmes particuliers.

L'EPS semble ainsi répondre, par la nature même des activités et de l'organisation en équipes, non seulement à des besoins de développement moteur, mais aussi à des besoins d'ordre affectif chez les adolescents. On peut essayer de le vérifier en cherchant à répondre à la question suivante: **L'EPS permet-elle réellement de s'exprimer sur un plan affectif ou socio-affectif ? Et les élèves le ressentent-ils effectivement?** Nous pourrions alors chercher la réponse à travers les comportements, les "ressentis" et les représentations des adolescents eux-mêmes. Notre hypothèse principale est que **des motifs d'ordre socio-affectif tiennent une place importante dans la participation des lycéens aux cours d'EPS**, car nous avons remarqué leur intérêt pour cette matière malgré des conditions matérielles médiocres et une pratique insuffisante (deux heures hebdomadaires suivies). La démarche de recherche qui nous est apparue la plus appropriée a consisté à observer pendant l'activité puis à interroger des lycéens. Deux raisons essentielles expliquent notre choix de population et de méthode: l'EPS n'existe de façon régulière en Algérie que dans l'enseignement secondaire; et les lycéens nous paraissent plus particulièrement concernés à la période de l'adolescence par l'expression, grâce à l'EPS, de besoins d'ordre affectif en liaison avec leurs difficultés d'affirmation et d'intégration à la société. Si nos hypothèses se vérifient, il coule de source que l'on s'intéresse à revoir et enrichir les apports éducatifs d'une discipline scolaire dont les ressources nous semblent encore loin d'être entièrement exploitées.

1. Le cadre théorique: besoins psychoaffectifs à l'adolescence et objectifs éducatifs

Les besoins des adolescents se présentent parfois sous un angle affectif au sujet duquel nous avons pu reconstituer un background théorique assez fourni en analyses en psychologie et psychopédagogie. Mais il s'avère que ces données d'analyses sont très peu suivies d'expériences pratiques en pédagogie, qu'il s'agisse de l'éducation en général ou de l'EPS en particulier.

1.1 Théorie des besoins secondaires

Dans la définition de la notion de besoin en psychologie, on distingue généralement les besoins d'ordre physiologique, appelés "primaires", de ceux qui dépendent des conditions sociales, ou "besoins secondaires". Murray & al. (1954) ont élaboré un premier répertoire de ces besoins, classés en six catégories, parmi lesquelles par exemple: des besoins exprimant la volonté de puissance, comme le besoin d'accomplissement; des besoins liés à la préservation du statut personnel (défendre ses droits, se protéger...); besoins d'affection (relations avec autrui, de groupes)...

On peut facilement extrapoler vers le rapport pouvant exister entre la satisfaction de tels besoins et la pratique des APS, devenues si utiles, voire indispensables à l'être humain dans les différentes situations de la vie, et à tous les âges, pour garder la santé, aider le développement, former et préparer au travail, se détendre ...

Cette conception a marqué le progrès des théories de la **motivation**. Des études plus approfondies chercheront par exemple à préciser et déterminer la **hiérarchie des besoins**. Ce sont les travaux de Maslow (1954) qui semblent rencontrer le plus d'adhésion (Feldmann, Giroux & Cauchy, 1994). Cinq catégories sont présentées sous la forme d'une pyramide montrant la continuité entre "besoins primaires" ou biologiques (placés à la base) et "**besoins secondaires**" ou **psychoaffectifs** :

Accomplissement personnel

(morale, créativité, résolution de problèmes...)

Estime de soi

(confiance, respect des autres, estime personnelle...)

Besoins d'appartenance et affectifs

(amour, amitié, famille)

Besoins de sécurité

(du corps, de l'emploi, de la santé, propriété...)

Besoins physiologiques primaires

(manger, boire, respirer...)

Les besoins psychoaffectifs semblent tout aussi indispensables à satisfaire que les " besoins primaires". Les besoins d'appartenance par exemple apparaissent en effet comme une composante à part entière de la personnalité humaine. D'autres besoins semblent tout aussi importants et font aujourd'hui l'objet d'un grand intérêt, notamment à la recherche du bien-être et de l'épanouissement individuel: le besoin d'**estime de soi** et de respect de la part des autres se traduit dans la vie par la recherche par exemple d'une activité dans laquelle l'individu se valorise...

S'agissant de notre population d'étude, certains besoins semblent encore plus pressants. Ajuriaguerra (1977) en arrive à dire que *«l'adolescence est une étape où les besoins personnels reprennent toute leur importance, où l'affectivité revient au premier plan et accapare toutes les disponibilités des individus»* (p.35). Nous pouvons alors comprendre que les adolescents cherchent à s'affirmer et s'imposer ou s'intégrer à la société, peut-être de manière plus aigüe qu'à d'autres périodes de la vie: à un âge où la maturation biologique est accomplie, **ils cherchent un accomplissement d'ordre psychoaffectif et socio-affectif**, notions que nous allons essayer de clarifier.

1.2. Théorie des objectifs de l'éducation et pédagogie de l'EPS

Même si les besoins psychoaffectifs ne sont pas encore clairement différenciés, leur importance est incontestable, notamment pour le domaine qui nous préoccupe ici, de l'éducation. Le pédagogue a aussi recours entre autres concepts à celui de "**besoin**" pour expliquer et préparer le changement du comportement, en se fixant des objectifs ; en procédant ainsi, il cherche essentiellement à utiliser **les motivations dans les apprentissages**. De Landsheere G. (1982) remarque que le concept de motivation, *« ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé (...) est difficilement dissociable du concept de besoin physique ou psychique »* (p.190). Partant ainsi des besoins individuels, pas seulement au plan physique mais aussi psychologique, les objectifs éducatifs nous semblent encore plus importants et peut-être plus aisés à définir.

1.2.1. Trois axes fondamentaux d'objectifs éducatifs: cognitif, psychomoteur et affectif

La déjà ancienne taxonomie de Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1969), appelée "**Pédagogie Par Objectifs**" (ou PPO) n'est pas déclassée, puisqu'elle est la plus utilisée (Tochon, 1989) et reste toujours d'actualité. Ce qui apparaît logique sachant qu'elle est le fruit de la collaboration de psychologues et pédagogues durant une vingtaine d'années. Elle se base par ailleurs sur un système d'analyse propre à la psychologie, et notamment la **psychométrie**, où le montage des tests obéit en général à la classification en trois aspects fondamentaux du comportement humain: activité physique ou motrice (tests de développement psychomoteur par exemple), activité intellectuelle (épreuves de Quotient Intellectuel...), affectivité (tests de personnalité, échelles d'attitudes, profil socio-affectif...). Cette classification en trois domaines est pour nous une précieuse ressource dont nous ressentons l'efficacité sur un plan d'analyse théorique, car elle nous permet de mettre en relief deux axes essentiels des **objectifs éducatifs**, affectif et psychomoteur, relativement délaissés par l'école au profit de l'axe cognitif; ceci est particulièrement remarquable dans les programmes éducatifs en Algérie, où il n'existe que très peu d'activités physiques à côté des cours théoriques.

1.2.2 Aspects socio-affectifs des objectifs éducatifs en EPS

H. Wallon a montré il y a longtemps l'articulation intime entre la motricité et l'émotion (voir notamment la préface à l'ouvrage de Guilmain, 1935): 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 jeu.

Dans la taxonomie initiale de la pédagogie par objectifs qui vient d'être citée, les objectifs du domaine affectif proposés par Krathwohl, Bloom & Masia (1969) voudraient amener l'élève ou apprenant à intérioriser des attitudes et des valeurs sociales. Il s'agit de réaliser

des objectifs de socialisation en utilisant l'affectivité (les intérêts) de l'élève.

Ajuriaguerra (1977) remarque que *«le problème de la socialisation chez l'enfant ne peut pas être dissocié de celui du développement émotionnel (...) ni, d'une manière plus générale de celui du développement affectif»* (p.78); d'où la notion de "domaine socio-affectif" des objectifs éducatifs pour remplacer celle de "domaine affectif". Et D'Hainaut (1980) semble avoir été le premier à utiliser la notion de *«démarches socio-affectives»* pour désigner des capacités telles que: communiquer, ressentir et comprendre les autres (empathie), se sentir responsable et assumer ses actes...

En EPS, l'analyse montre des voies intéressantes à plus d'un titre dans les richesses éducatives véhiculées sur un plan socio-affectif, mais encore peu exploitées:

- Parlebas (1981), utilisant la notion de sociomotricité pour analyser les interactions complexes entre participants dans les APS, 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 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 souligne ainsi non seulement les interactions motrices, mais l'impact sur les participants de la charge affective des gestes, déplacements et interactions de jeu;

- Plus récemment, l'analyse se poursuit plus particulièrement sous des aspects émotionnels; Durand M. (2001) remarque que les émotions envahissent les cours d'EPS et propose des solutions pédagogiques qui apparaissent nécessaires. Des tentatives de réalisations commencent à aboutir effectivement à la prise en charge des émotions, même si le chemin vers des méthodes ou procédés éducatifs clairs est encore semé plus d'interrogations que de réponses (Debois, Blondel & Vettraino, 2007). Les enseignants avaient tendance auparavant à effacer du champ de leurs préoccupations

l'apparition d'affects, mais récemment tout se passe comme si cet aspect affectif s'imposait pendant leurs cours, les obligeant à réagir et chercher des solutions pour gérer des situations pédagogiques devenues plus complexes dans une société en plein bouleversement.

Sans aller plus loin dans une analyse théorique qui demande à être appuyée également sur l'expérience de terrain, essayons de savoir ce que recherchent les adolescents eux-mêmes en EPS?

2. Les expériences de recherche

2.1. La population: des lycéens algériens en cours d'EPS entre 2009 et 2011

Les élèves concernés par l'EPS au lycée en Algérie sont âgés de 14 à 19 ans; les représentants de ces deux limites sont toutefois peu nombreux, la moyenne d'âge se situant autour de 17 ans. Dans une première expérience (d'observation en cours d'EPS), nous nous sommes intéressés à des élèves de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires, filles et garçons; dans une deuxième expérience (discussions en fin de cours d'EPS), les élèves de 3^{ème} année (terminale) ne seront pas concernés par crainte d'interférence avec des préoccupations liées à l'examen du baccalauréat.

Nous présenterons d'abord quelques données relatives aux activités pratiquées et à la participation des élèves, en vue de mieux connaître le contexte dans lequel s'est effectué ce travail, et d'approcher au maximum la situation réelle de l'EPS dans nos lycées. L'objectif est aussi d'arriver à mieux comprendre les conduites et représentations de la population qui sera observée ou interrogée, sur le lieu d'activité même.

2.1.1. Les APS pratiquées en cours d'EPS

Le lycée est l'endroit où évoluent les adolescents algériens scolarisés pendant la plus grande partie de leur temps d'activité quotidienne (07 heures de cours par jour pendant 05 jours dans la semaine). Il est important de remarquer que la seule activité dynamique qu'ils y pratiquent, c'est l'EPS. Et certains sont dispensés. La majorité

toutefois (voir plus loin quelques données statistiques) font deux heures (suivies) par semaine (soit environ 6% d'activité physique dans l'emploi du temps hebdomadaire !) En dehors du lycée, les adolescents trouvent très peu de lieux et programmes d'APS dans les institutions d'éducation ou de formation de l'Etat. Les clubs et associations sportives font de l'élitisme, l'objectif prioritaire étant la préparation à la performance. Quant aux lieux d'activité physique privés, comme des salles de musculation et de gymnastique, ils sont fréquentés par une majorité d'adultes, parmi lesquels on trouve rarement quelques adolescents venus améliorer leur image corporelle [1].

L'EPS est généralement programmée au lycée entre 10 et 12 heures, ou l'après-midi entre 15 et 17 heures. Ce choix du moment horaire n'est pas officialisé par le Ministère de l'Education Nationale, mais retenu tacitement pour placer en premières heures (8h à 10h) des matières d'enseignement à fort coefficient aux examens (mathématiques, physique, sciences biologiques, langues); on permet ainsi aux élèves de rejoindre leurs foyers en fin de cours pour pouvoir se laver, la plupart des établissements ne possédant pas de vestiaires.

Le contenu des cours d'EPS dans l'enseignement secondaire algérien obéit à une distribution en deux groupes, des Sports Individuels (en première heure) et des Sports Collectifs (deuxième heure). Les activités le plus souvent programmées sont:

- De **l'athlétisme**: courses de vitesse et demi-fond (800m, 1000m...), saut en longueur et lancer de poids, plus rarement du saut en hauteur et des courses de haies;
- Des **Sports collectifs**: hand-ball, basket-ball, volley-ball, rarement du football, pratiqué plutôt dans le cadre de l'animation sportive et avec la FASS (Fédération Algérienne du Sport Scolaire).

L'EPS est ainsi assimilée dans la réalité à une matière où **l'enseignement secondaire consiste essentiellement à effectuer des apprentissages de techniques sportives**. Comme l'horaire hebdomadaire est insuffisant (deux heures suivies dont une heure de

sport individuel et une de sport collectif), le niveau général reste assez bas; chaque année scolaire, les enseignants reconduisent pratiquement l'initiation sportive dans la plupart des activités.

En dehors de l'athlétisme et des sports collectifs, les programmes officiels retiennent une troisième famille, des **activités gymniques** (aux agrès, surtout exercices au sol). Malheureusement celles-ci sont peu enseignées en raison de la rareté de salles et de matériel approprié. D'autres motifs de l'absence de la gymnastique viennent se greffer sur celui du manque d'infrastructures, comme la formation parfois insuffisante des enseignants, ou des résistances "sourdes" visant surtout la participation des filles à des exercices mettant en valeur les formes du corps [2].

2.1.2. La participation aux cours d'EPS

Les informations présentées ici concernent 39 classes, visitées durant l'année scolaire 2009/2010 de manière inopinée dans le cadre d'inspections de contrôle, c'est-à-dire dans les conditions du travail habituel. Cela nous permettait d'être au plus proche de la réalité de la participation des élèves. Dans ces 39 divisions de lycées des wilayas de Sidi Bel-Abbès et Aïn-Témouchent (départements administratifs à l'ouest du pays), la moyenne de l'effectif total de la classe était de 31 élèves. Le nombre moyen des filles (19 par classe) dépassait celui des garçons (12).

Sur cet effectif moyen de 31 élèves par classe, les absences se situaient autour de trois (03) élèves (02 garçons et 01 fille), mais les élèves présents (28) ne participaient pas tous aux activités : 04 élèves inactifs en moyenne, la plupart du temps des filles, assises généralement sur la touche, participant parfois à des tâches d'organisation ou d'observation... En tenant compte des absents et des élèves passifs pendant la séance, nous avons une moyenne de sept (07) défections ; la participation réelle à l'activité en EPS est alors de 24 élèves en moyenne sur un effectif total de 31 (soit 77,5 %). Mais si nous tenons compte de l'effectif total des élèves se présentant au cours d'EPS sans participer tous (28 sur 31 en moyenne), nous pouvons dire que 93% des lycéens dans les 39 classes de notre étude

étaient présents, les filles à 95% (une seule fille absente sur 19 en moyenne), les garçons à 83% (02 absents sur 12).

Dans notre pays où la dispense peut être facilement obtenue, où les moyens matériels et les infrastructures sont dérisoires, et la variété des pratiques sportives encore pauvre, les adolescents, filles et garçons, montrent par ces pourcentages de présence et de participation qu'ils s'intéressent à l'EPS. En tenant compte de notre expérience professionnelle plus ancienne, surtout durant les années 90 de la "décennie noire"^[3], nous remarquons très nettement qu'il y a moins d'élèves dispensés ou inactifs pendant la séance d'EPS.

Il est remarquable par ailleurs que les élèves qui s'absentent soient plutôt des garçons, alors que les filles ont tendance à rester en cours même si elles ne participent pas (présentes à 95%, contre 83% chez les garçons). Il est apparu difficile de connaître les motivations des filles, qui ont tendance à rester discrètes sur des sujets complexes impliquant l'adolescente face à son image corporelle, l'entourage familial mais aussi le milieu social... Se faire dispenser ou éviter de participer sans être physiquement malade cache des problèmes dont l'étude doit être approfondie. Les filles dispensées interrogées nous disaient en tout cas pendant nos inspections le plus souvent aimer être présentes au cours d'EPS même si elles ne participent pas ! Le motif le plus invoqué est qu'elles bénéficient de l'ambiance du groupe pendant cette activité. C'est l'une des motivations essentielles même chez bon nombre de participants garçons aux activités physiques. Mais nous ne pouvons nous appuyer sur ces simples suppositions ou notre expérience personnelle subjective. C'est d'ailleurs l'un des aspects qui nous ont poussés vers cette étude, qui tente de comprendre ce que recherchent les adolescents en EPS au lycée, intéressés et présents malgré des moyens et un horaire réduits.

2.2. La procédure de recherche

Rappelons que notre hypothèse principale est que des motifs d'ordre socio-affectif tiennent une place importante dans la participation des lycéens algériens au cours d'EPS. L'objectif est donc pour nous de tenter d'apercevoir les réactions et ressentis à dominante socio-

affective du comportement des adolescents en EPS, et d'en comprendre les motifs. Nous avons retenu deux expériences à deux moments différents dont les apports pourraient se compléter: observation en activité, discussion de groupe en fin de séance. Nous avons essayé ainsi de bâtir notre étude sur le vécu immédiat.

Remarquons que les divisions concernées par l'observation sont en grande partie différentes de celles concernées par les discussions en fin de séance. Nous avons cherché ainsi à gêner le moins possible le choix des enseignants, certains n'ayant pas l'habitude d'utiliser le procédé de discussion collective finale. Après son accord donc, l'enseignant demandait des élèves volontaires, afin de gêner le moins possible les élèves aussi. Il s'agissait pour nous non pas de suivre les mêmes élèves en passant de l'observation à la discussion dans la même classe, ce qui ne présente pas beaucoup d'intérêt dans les objectifs de nos expériences, mais de recueillir un maximum de données à deux moments différents:

- L'observation pendant la pratique afin de cueillir "sur le vif" la manifestation d'émotions et les interactions;
- La discussion de groupe en fin de séance, en vue d'écouter ce qui a été ressenti par les acteurs juste après la pratique.

2.3. Première expérience: Observation de comportements à dominante socio-affective

2.3.1 Technique d'investigation: grille d'observation inspirée des techniques d'inspection

Dans une première étape de pré-enquête en vue du choix des instruments d'investigation, notre attention est focalisée sur les réactions émotionnelles manifestes et les interactions variées entre élèves, en prévision d'une systématisation de l'observation. Cherchant à être au plus proche de la spécificité du problème posé, et n'ayant pu trouver aucun outil suffisamment proche de nos préoccupations, nous avons utilisé les ressources de notre propre expérience (pratique de l'observation pendant l'inspection avec des enseignants durant 27 ans). Nous avons pu ainsi élaborer la <<grille d'observation de comportements à dominante socio-affective>> présentée

en annexe 1; celle-ci cherche à être opérationnelle et efficace dans la notation de signes extérieurs de réactions affectives et de relations sociales.

L' "*analyse de processus*" sur laquelle nous nous appuyons sur un plan méthodologique (De Landsheere G., 1982, pp. 257-276) semble la plus courante dans l'étude des conditions réelles d'enseignement. L'exemple type est la grille de Flanders (1976). Nous nous sommes inspirés de son utilisation en EPS et de sa critique par Piéron M. (1988), en nous orientant vers les manifestations non verbales des comportements d'élèves. Ce dernier auteur avait en effet noté les résultats médiocres donnés en EPS par la grille de Flanders, et notamment la marginalisation des composantes non verbales des réactions des élèves. Dans notre propre expérience, nous essayons une "*grille d'observation de comportements à dominante socio-affective en EPS*", comportements qui s'expriment à travers des interactions variées, pas seulement verbales, mais aussi motrices (comme des gestes et mimiques de communication ou réactions), des signes extérieurs d'émotions, des relations interindividuelles ou de groupe.

2.3.2. Exploitation des données d'observation

L'observation s'est avérée difficile, certaines réactions ne se manifestant pas dans les conduites apparentes. L'expérience de l'observation directe apporte quand même des éléments d'information qu'il nous semble impossible de recueillir par d'autres instruments de recherche. Nous avons réalisé nos observations pendant 10 séances, dans les wilayas de Relizane et Tiaret (ouest et centre du pays). Après les présentations avec l'enseignant et ses élèves en précisant qu'il s'agit de travaux de recherche, nous nous efforçons d'être le plus discret possible, tout en essayant de garder l'ensemble des élèves dans notre champ de vision et d'écoute pendant l'observation.

Le système mis en place pour exploiter les résultats de l'observation essaie de reprendre et traiter toutes les données recueillies en fonction des paramètres suivants:

- Progression des séances dans le temps et dans leurs différentes parties (mise en train, partie principale, retour au calme);
- Différenciation de l'analyse suivant les APS enseignées.

Les possibilités données ainsi d'exploitation des résultats sont apparues assez variées: manifestations d'ordre socio-affectif suivant la progression dans le temps, suivant le mode d'organisation (individuel ou en groupes, apprentissages dirigés, jeu libre ou compétition...), la nature des activités sportives enseignées...

Nous avons retenu ici cette dernière possibilité parce que nous avons pu voir une variété suffisante d'activités sportives à exploiter pour la poursuite de la recherche.

2.3.3. Les résultats de l'expérience sous l'angle des différences entre APS observées

Nous avons pu observer dix (10) séances au total, dans six (06) activités différentes:

- en **athlétisme** la course de vitesse (02 séances différentes), la course de demi- fond (une fois), le lancer de poids (trois séances), le saut en longueur (une fois);
- en **sports collectifs** le hand-ball (02 fois) et le volley-ball (une fois).

Ces six (06) activités différentes observées font partie des sept (07) activités les plus couramment enseignées, et constituant en général le programme le plus régulier de l'enseignement secondaire. Parmi ces activités couramment programmées dans les lycées, seul le basket-ball n'a pu être observé, en raison de programmations d'activités sportives dépendantes de plusieurs facteurs, et notamment les moyens matériels des établissements.

Les conditions dans lesquelles s'est effectuée l'observation sont présentées en annexe 2 (activités sportives pratiquées, nombre de séances observées, classes concernées, effectif des participants, durées). L'observation commençait dès la prise en main des élèves en

début de séance pour se terminer à la fin des exercices de retour au calme (sans tenir compte des moments de discussion-bilan que n'effectuent pas tous les enseignants en fin de séance).

Ce qui nous intéresse le plus dans cette expérience est présenté au tableau I suivant, qui donne un aperçu synthétique des observations relatives à la **dominante socio-affective des comportements pendant chaque activité**.

Tableau I: Dominante socio-affective de comportements par APS

APS pratiquées	Dominante socio-affective (foncée) des comportements observés pendant chaque APS
Lancer de poids	<i>-Peur des accidents</i> <i>-Respect strict de règles d'organisation et d'apprentissage imposant la vigilance</i> <i>-Responsabilité de l'enseignant et des élèves, apprentissage de rôles, correction mutuelle...</i>
Saut en Longueur	<i>-Sensations du corps dans l'espace en phase d'envol (objectif fixé par l'enseignant à la séance)</i> <i>-Prendre confiance grâce aux camarades (procédé d'élastique tenu en hauteur pour encourager l'impulsion et l'envol)</i> <i>-Apprentissage de la solidarité et de la co-évaluation, élèves autour de l'aire de réception</i>
Course de demi-fond	<i>-Apprentissage de la synchronisation de course en groupes par niveaux (objectif de séance fixé par l'enseignant) et de la cohésion en même temps</i> <i>-Effort plus ou moins intense faisant appel à la résistance physique et mentale, souffrance dans certains cas</i> <i>-Apprendre à être à l'écoute du corps pendant l'effort (rythmes respiratoire et cardiaque, cadence de course, amplitude des foulées, travail des membres...)</i> <i>-Au bout de l'effort, satisfaction élevée des participants en cas de réussite dans la synchronisation de la course en petit groupe (conflits parfois en cas d'échec)</i>
Course de vitesse	<i>-Situations ludiques et compétitives créant une grande émulation pour une majorité d'élèves</i> <i>-Semble répondre à des motivations profondes de: se dépenser, se défouler, se mesurer (perçu à travers la joie des participants en général)</i> <i>-Cas d'élèves fuyant la compétition (peur de la frustration d'échec, perte de l'estime...)</i>

Hand-ball	-Apprentissage appuyé de la coopération (évolution collective de circulation de balle...) -Responsabilité individuelle dans l'action collective -Expression émotionnelle libérée, agressivité fréquente (sport au contact facilité) -Forte participation (activité sportive culturellement valorisée en Algérie en raison des réussites de l'équipe nationale) -Tentatives de construction tactique (complicités pour tromper l'adversaire dans le jeu)
Volley-ball	-Implication et vigilance permanentes de l'individu durant le jeu -Soin accru apporté à la précision de gestes techniques individuels servant l'ensemble de l'équipe (peur de faire échouer le groupe) -Coordination et responsabilité dans l'action collective semblant encore plus importante qu'en hand-ball (la faute individuelle entraînant une perte collective, du point ou du ballon) -Mixité bien tolérée par les filles et les garçons (en raison de contacts peu fréquents?)

On se rend bien compte que chaque sport utilisé apparaît se différencier des autres dans les possibilités données d'enrichir l'expression, la communication et les apprentissages relationnels des élèves: tout se passe comme si les spécificités de l'activité provoquaient ou faisaient appel à des réactions affectives adaptées. De même que les techniques corporelles et les règles sont différentes d'une activité à l'autre, il semble qu'il y ait une "adaptation affective" plus ou moins concordante ou nécessaire d'une activité à l'autre.

Les réactions émotionnelles et relationnelles se présentent sous de multiples facettes: satisfaction ou frustration, joie manifeste ou colère, entente et coopération ou conflits plus ou moins ouverts, agressivité... Ces manifestations peuvent avoir une grande valeur éducative dans la structuration de la personnalité comme dans l'apprentissage des relations humaines, si les enseignants y étaient mieux préparés pendant leur formation. Par exemple, les manifestations de type agressif (apparues ici en hand-ball) sont traditionnellement considérées comme "négatives", alors qu'elles

peuvent de notre point de vue [4] être orientées vers les objectifs d'une éducation équilibrée, grâce à des enseignants mieux éclairés aux sujets des besoins des adolescents, des possibilités d'expression données, et par exemple une agressivité sublimée en combativité en accord avec les règles de fair-play, etc.

Chaque APS nous est apparue ainsi pendant l'observation puis l'analyse opérer ses influences spécifiques sur le comportement des élèves. Citons encore quelques exemples parmi de multiples possibilités qui n'apparaissent pas dans le tableau précédent, mais dans la comparaison des différentes activités observées:

- Non seulement les différences entre APS, mais la nature des exercices (apprentissage de techniques motrices, activités ludiques, compétitions, pratique individuelle ou collective...) crée un "climat" socio-affectif plus ou moins spécifique, pouvant être caractérisé par le dynamisme et la joie (compétitions de vitesse sur courtes distances par exemple), ou l'intensité de l'effort et la souffrance (courses longues), ou l'opposition renforçant adversité et combativité (hand-ball)...

- Les "sports individuels" pratiqués généralement en première heure semblent prêter à plus de concentration et de maîtrise émotionnelle (vigilance dans le lancer de poids par exemple...), alors que l'activité sportive collective, pratiquée généralement pendant la deuxième heure, constituera le moment et le lieu d'un dévouement et d'une expression plus expansifs...

Il devient évident qu'il reste à découvrir et exploiter en EPS des richesses éducatives insoupçonnables, et qui demandent un approfondissement de la recherche, du choix des méthodes d'investigation, et de la variété des activités physiques et sportives à étudier. Par exemple, étudier une systématisation plus détaillée de l'observation et de l'analyse des aspects socio-affectifs dans chaque activité, en fonction de son mode d'organisation, ses règlements, le lieu et les conditions spatiales d'évolution, le matériel utilisé, le nombre d'individus en situations de coopération ou d'opposition, etc.

2.4. Deuxième expérience: Discussion de groupe en fin de séance

L'expérience de discussion avec des groupes d'élèves a été effectuée dans sept (07) classes différentes, de 1^{ère} et 2^{ème} années secondaires, filles et garçons, dans les wilayas de Relizane, Tiaret et Sidi Bel Abbès (centre-ouest et ouest du pays). Les élèves de classes terminales étant plus préoccupés par les examens de fin de scolarité secondaire, ils n'ont pas été retenus pour les discussions afin d'éviter le risque d'être orienté vers les épreuves d'EPS au baccalauréat.

La moyenne des participants au cours dans les 07 classes est de 28 sur 31 élèves présents. Cependant, les élèves n'étant pas astreints à la présence à la discussion, nous ne recevions pas la totalité des participants au cours, mais à peu près la moitié, c'est-à-dire une quinzaine de participants à la discussion par séance, soit un total de 80 élèves pour l'ensemble des 07 classes, surtout des garçons.

2.4.1. Technique d'investigation: "focus group" inspiré des techniques d'enseignement

En EPS, la séance se termine généralement par une discussion collective que l'enseignant oriente en fonction de ses objectifs pédagogiques: effectuer un bilan, ou une évaluation basée sur les résultats de quelques élèves, etc. Nous nous sommes aperçus au cours des inspections de la richesse des interventions des élèves, qui arrivent parfois à infléchir le sens de la discussion, pour aller vers l'expression de leurs besoins, frustrations, réussites... Nous avons alors adopté cette démarche pour l'orienter vers le vécu et les intérêts des élèves. En fin de séance d'EPS, nous demandons à l'enseignant de proposer aux volontaires de participer à une discussion collective. Nous démarrons la discussion avec une simple question ouverte: « *Que vous apporte votre participation à la séance d'EPS ?* ».

Très proche de la technique du "focus group", s'en différenciant par le fait que les participants ne sont pas préparés à l'avance, la procédure utilisée a pour objectif de recueillir des réactions spontanées en relation directe avec l'expérience immédiate vécue pendant la séance. La discussion dure une dizaine de minutes à un quart d'heure, et

l'enseignant n'y participe pas afin de laisser un maximum de spontanéité dans les réponses. Nous avons essayé ainsi de créer un climat de facilité d'expression, plaçant les expériences vécues en EPS comme un centre d'intérêt autour duquel nous essayons de faire apparaître le "ressenti" des élèves. L'objectif est d'essayer de déceler, juste après la pratique, des réactions liées à des besoins ou motifs probables d'ordre psychoaffectif, sans désigner nommément ces aspects.

2.4.2. Analyse de contenu des discussions de groupe

Le dépouillement a consisté à rassembler le plus fidèlement possible les réponses des élèves par Unités d'Enregistrement basées sur la similitude de sens, en se référant aux trois catégories fondamentales de l'activité humaine définies en psychologie et reprises dans la Pédagogie Par Objectifs (voir plus haut dans la partie théorique le sous-titre 1.2.1). Quand la même réponse est répétée par d'autres élèves dans le même groupe de discussion, la répétition n'est pas comptabilisée; cette précaution est liée au fait de la "contamination" qui pouvait s'effectuer entre intervenants. Le décompte d'une même réponse, si elle est donnée dans l'ensemble des groupes, ne peut donc dépasser le nombre de séances de discussion collective, qui est de sept (7). Ce chiffre constituera par conséquent le référent quantitatif le plus élevé de la fréquence d'une réponse identique.

2.4.3 Résultats des discussions de groupe:

A - Motifs de participation des élèves en EPS

Au fur et à mesure du dépouillement des réponses, deux grandes catégories sont apparues: des réponses ayant trait aux aspects physiques des bénéfices retirés de la participation au cours d'EPS, et des réponses ayant trait aux aspects socio-affectifs ; un troisième axe existe, à dominante cognitive, mais il est peu cité par les élèves. C'est ce que fait ressortir le tableau II.

Tableau II: Résultat global des fréquences de réponses classées en fonction des 03 domaines: psychomoteur, socio-affectif et cognitif

Taxonomie en 03 domaines d'objectifs éducatifs	Fréquence des réponses	Nombre de réponses différentes par le sens	Moyenne de réponses par groupe
Domaine psychomoteur	33	08	05
Domaine socio-affectif	50	20	07
Domaine cognitif	09	03	01

Nous voyons déjà là la domination de réponses de types socio-affectif et psychomoteur. Les 09 réponses mettant l’accent sur la dominante cognitive des apprentissages en EPS sont relativement réduites en quantité mais aussi en variété (03 réponses seulement aux significations différentes), citant: la connaissance des règlements sportifs (04 groupes), des connaissances scientifiques au sujet des APS (03), des connaissances générales (information au sujet des différentes APS, compétitions à un niveau mondial). Devons-nous en conclure que les enseignants d’EPS n’intéressent pas suffisamment leurs élèves aux aspects intellectuels des apprentissages en EPS? Mais que peuvent-ils faire en deux heures par classe par semaine ?

Le tableau III donne le détail des Unités d'Enregistrement relatives aux réponses les plus fréquentes, de types psychomoteur et socio-affectif; les aspects cognitifs, réduits, n'y sont pas repris.

Tableau III: Les apports de l’EPS aux plans socio-affectif et psychomoteur d’après des discussions de groupe avec les élèves de 07 classes d’enseignement secondaire

Réponses à dominante socio-affective	Fréquence	Réponses à dominante psychomotrice	Fréquence
-Détente, plaisir de jouer	06	- Acquérir des	07

		habiletés motrices (agilité, dextérité, coordination, précision)	
- Repos mental (1groupe précise: par rapport à la classe)	06	- Développement de capacités physiques (force, souplesse, résistance...)	07
-Etre actifs, vivants, dynamiques (2groupes ajoutent : ranimés, stimulés, bouger, se mouvoir librement)	06	- Bénéfique pour la santé (y compris mentale pour un groupe)	07
-Plus proches du professeur (nous écoute, nous aide, ...)	05	- Dépense d'énergie physique (active, soulage, repose le corps)	04
- Relations fraternelles (2 groupes précisent: entre garçons et filles)	04	- Découvrir une variété d'activités sportives	03
-Cohésion, entraide, aimer le travail collectif	03	- Découvrir des mouvements nouveaux	02
-Ambiance joyeuse, pouvoir rire, sourire	03	- Lutter contre la maladie (1 groupe: améliorer la défense immunitaire)	02
-Développer le courage, maîtriser la peur	02	- Maîtrise technique (lancer, saut...)	01
-S'éloigner de déviances, maîtriser sa violence	02		
-Se libérer de la classe, sortir de la routine de classe	02		
-Apprendre à résister, se dépasser, dominer la fatigue	02		
-Donne de l'assurance, de la confiance en soi	01		
-Crée la confiance entre nous tous, garçons et filles	01		
-Apprendre l'esprit sportif	01		
-Ouverture aux autres	01		

-Apprendre la discipline	01
-Créer des liens d'amitié	01
-Donne l'amour de la compétition	01
-C'est attractif, c'est beau	01
-Maîtriser le sentiment d'échec	01

La prédominance et la variété des réponses de type socio-affectif montrent à l'évidence que les élèves ne viennent pas en EPS que pour des apprentissages d'ordre moteur, et ressentent effectivement les effets de leur participation sur leur vie affective et relationnelle. Quand nous regardons les scores de chaque item abordé, nous remarquerons toutefois qu'ils sont unanimes à reconnaître ou rechercher des bénéfices au plan corporel ; en effet la fréquence maximale de 07 réponses (c'est-à-dire item cité dans l'ensemble des groupes) concerne trois aspects d'ordre psychomoteur : « *acquérir des habiletés motrices, développement de capacités physiques, bénéfique pour la santé* ». C'est dire que les élèves ressentent ou reconnaissent probablement d'abord les apprentissages de ce domaine, souvent cités en premier lieu pendant la discussion. Moins fréquemment citée, dans quatre groupes sur sept, vient en quatrième position la « *dépense d'énergie* », avec parfois la précision du « *soulagement* » que cela apporte. Remarquons qu'il y a dans ce soulagement une dimension psychoaffective qu'il est difficile d'isoler des bénéfices d'ordre physique (dépense d'énergie).

L'intime liaison des différentes composantes du comportement humain est démontrée par cette difficulté à les dissocier parfois dans l'analyse théorique. Mais les réponses plus ou moins spontanées d'élèves livrant leurs ressentis et sentiments juste après la pratique nous offrent une relative facilité de classement. C'est ainsi que des motifs à dominante socio-affective tels « *la détente et le plaisir de jouer, le repos mental, le fait d'être plus actif ou dynamique* » sont le plus souvent mentionnés, presque dans l'ensemble des groupes (dans 6/7). Puis vient le rapport au professeur, ressenti comme proche (5 groupes/7), à l'écoute des problèmes de ses élèves et apportant de l'aide, suivi par une fréquence moindre de motifs liés à la relation aux autres dans la classe. Mais que les fréquences moindres de motifs relationnels ne

nous trompent pas: dans l'essai d'analyse suivant, on remarquera à travers la variété de motifs que la vie de groupe semble constituer une raison de participation essentielle, et exercer une attirance particulière sur les élèves en EPS.

B - Motifs personnels de participation à l'EPS et motifs liés à la vie de groupe

En ce qui concerne les réponses de type socio-affectif qui nous intéressent plus particulièrement ici, c'est non seulement la fréquence mais aussi la variété des items donc qui doit attirer l'attention : 20 items différents contre 08 pour la dominante psychomotrice et 03 la dominante cognitive. En plus, l'analyse des réponses d'ordre socio-affectif nous montre deux niveaux :

- un niveau individuel (par exemple se détendre, se reposer mentalement, être actif ...),
- un niveau collectif ou social (relations fraternelles, cohésion, entraide, ambiance...).

Dans un essai de différenciation qualitative des deux niveaux au tableau IV suivant, nous obtenons un score relativement égal: 21 réponses affectives liées à la vie de groupe contre 29 plus personnelles.

Tableau IV: Différenciation des bénéfices d'ordre socio-affectif perçus par les élèves aux niveaux personnel et collectif

Bénéfices personnels	Fréquence	Bénéfices collectifs	Fréquence
- Détente, plaisir de jouer	06	-Plus proches du professeur	05
- Repos mental	06	- Relations fraternelles	04
-Etre actifs, vivants, dynamiques	06	- Cohésion, entraide, aimer le travail collectif	03
-Développer le courage, maîtriser la peur	02	-Ambiance joyeuse, pouvoir rire, sourire	03
-S'éloigner de déviances,	02	-Crée la confiance entre	01

maitriser sa violence		tous, garçons et filles	
-Se libérer, sortir de la routine de la classe	02	-Apprendre l'esprit sportif	01
-Apprendre à être résistant, se dépasser	02	-Ouverture aux autres	01
-Donne de l'assurance, de la confiance en soi	01	-Apprendre la discipline	01
-C'est attractif, c'est beau	01	-Créer des liens d'amitié	01
-Maitriser le sentiment d'échec	01	-Donne l'amour de la compétition	01

Ce dernier tableau montre une des possibilités d'approfondissement de l'analyse: isoler des besoins secondaires "psychoaffectifs", à caractère plus personnel ou individuel, de besoins liés à la socialisation, que nous pourrions plus spécifiquement désigner comme étant d'ordre "socio-affectif", puisque tournés vers la vie sociale. Cette séparation est utile pour l'analyse théorique; cependant il semble difficile dans la réalité de la pratique pédagogique en EPS de séparer les besoins psychoaffectifs à caractère personnel des conditions de l'évolution en groupe. Les élèves eux-mêmes montrent dans leurs réponses cette importance de la vie de groupe (ou sociale) pour leurs besoins individuels: regardant plus attentivement encore les motifs personnels les plus fréquents placés à côté des bénéfices liés à la vie de groupe dans le tableau IV, nous percevrons mieux l'importance du groupe, et ses retombées sur les individus, comme par exemple « *la détente et le plaisir de jouer* » (partagés en réalité avec les autres)...

Nous pouvons donc dire que la vie de groupe en EPS semble avoir un impact particulier sur l'affectivité et les besoins de s'affirmer, s'intégrer et apprendre à vivre avec les autres, faire reconnaître ses compétences, se faire aider... Les élèves mettent par ailleurs en exergue la proximité de l'enseignant d'EPS et certainement le désir d'être écoutés, aidés par lui. Entre eux, ils semblent trouver en EPS une occasion particulière de vivre des « *relations fraternelles* », de s'entraider, d'apprendre à vivre ensemble là où se « *crée la confiance*

entre tous, filles et garçons, l'ouverture aux autres», là où on peut « *apprendre la discipline, créer des liens d'amitié* » ; et ce qui semble plus important encore, puisque plus fréquemment cité (dans 03 groupes sur les 07), une « *ambiance joyeuse, pouvoir rire, sourire* », que nous ne devrions peut-être pas séparer dans notre analyse des bénéfices classés "personnels" de « *détente, plaisir de jouer* ».

Le désir d'apprendre à s'intégrer et vivre avec les autres, même s'il n'est pas explicitement mentionné, s'inscrit en filigrane dans ces références fréquentes des adolescents à la vie de groupe en EPS. L'impact d'une vie d'équipe dynamique dans cette discipline possède probablement des richesses encore peu explorées au plan éducatif, par exemple dans le domaine de tâches préparant à des rôles sociaux...

2.5 Synthèse des résultats des deux expériences

Les résultats des deux expériences peuvent être résumés comme suit:

- A l'**observation** effectuée durant la première expérience, les situations vécues en EPS offrent aux adolescents la possibilité de manifester des comportements de type émotionnel et relationnel multiples, peu admis ou même interdits dans les autres activités scolaires (expressions émotionnelles de joie ou de colère, complicités pour tromper l'adversaire dans le jeu, conflits ouverts...); pendant l'analyse, il est apparu que **la variété des APS pratiquées semble apporter une variation et une richesse de manifestations d'ordre affectif dont l'étude doit être approfondie;**

- Pendant les **discussions de groupe** en fin de séance dans la deuxième expérience, les participants montrent un intérêt particulier pour des bénéfices d'ordre affectif qui semblent encore très peu pris en charge dans les apprentissages en EPS, comme: s'exprimer mieux qu'en classe, se décharger de tensions physiques et psychiques, avoir des relations d'entraide, jouer des rôles dans le groupe... L'EPS pourrait ainsi poursuivre les objectifs d'une pédagogie active et dynamique non seulement au plan moteur mais aussi psychosocial; et **l'intervention éducative peut se faire aussi bien à un niveau individuel, que nous pourrions appeler psychoaffectif, qu'au niveau collectif, ou socio-affectif,** en vue de développer des capacités d'ordre émotionnel et social.

Ce travail qui a consisté à savoir ce que recherchent les adolescents eux-mêmes en cours d'EPS, montre quelques-uns de leurs besoins d'ordre psychoaffectif; il vient confirmer non seulement l'importance et la nécessité d'une prise en charge éducative de type affectif, mais aussi l'importance des deux dimensions individuelle et sociale.

Conclusion et perspectives de recherche

Notre travail va dans le sens du renouvellement pédagogique en EPS. Les résultats montrent que le développement de l'équilibre émotionnel et de la socialisation des jeunes devraient avoir plus de place dans les projets éducatifs de cette matière scolaire aux qualités spécifiques. Ainsi s'offrent à nous plusieurs directions de recherche possibles, dont voici quelques exemples:

- Objectifs éducatifs en EPS et analyse des interactions dans les APS

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, et en approfondissant la recherche et l'analyse dans ce domaine.

La notion d'objectifs d'ordre affectif pourrait tout aussi bien essayer de répondre à des besoins psychoaffectifs à caractère individuel que des besoins dominés par la nécessité d'établir des relations aux autres, ou socio-affectifs. « *Si l'on se demande comment on l'éduque (l'affectivité) aujourd'hui, on est amené à se référer aussitôt à deux impératifs : l'impératif psychologique, à savoir qu'on doit partir des possibilités et des besoins de l'enfant ; l'impératif social, qui commande la recherche de l'adaptation de l'enfant, et de l'adulte qu'il deviendra, à la société* » (Amado, 1974, p.284-285). L'EPS semble parfaitement convenir à cette nécessité d'une éducation de type affectif, de par l'engagement total de la personne dans l'action et les interactions qui caractérisent une activité effectuée le plus souvent en groupe. Elle offre au chercheur comme au pédagogue un champ d'étude et d'intervention éducative qui semblent à peine entamés quant à la

dynamique et à la complexité des émotions et des relations qui peuvent naître et se développer.

Ne prenant comme exemple que les APS observées dans notre expérience, chaque activité semble apporter sa contribution originale dans la régulation du comportement émotionnel et social. D'où l'intérêt d'effectuer l'analyse de chaque activité non seulement sous l'angle de son apport psychomoteur et sociomoteur (Parlebas, 1990), cognitif et sociocognitif (Rateau & Moliner, 2009), mais aussi de son apport au plan affectif individuel et collectif (ou psychoaffectif et socio-affectif)...

- **Formation psychologique des enseignants d'EPS**

Notre essai d'analyse montre enfin que dans une société en mutation, donnant entre autre plus de droits à l'enfant et à l'adolescent, l'EPS semble plus "ouverte" que les autres disciplines scolaires à la facilité d'expression. Les enseignants se retrouvent ainsi en position de difficulté accrue, ce qui nécessite à notre sens le renouvellement des méthodes et contenus de formation professionnelle.

Dans un autre essai de recherche effectué avec des enseignants expérimentés, en complémentarité avec le travail relatif aux élèves exposé ici ^[5], nous avons tenté de montrer quelques lacunes de la formation psychologique. Notre propre formation en psychologie clinique et notre expérience en tant qu'enseignant d'EPS dans l'enseignement secondaire, puis inspecteur pédagogique, formateur et associé à l'université pour des enseignements pratiques, de pédagogie et de psychologie du développement, nous autorisent à avancer des propositions qui sont en cours d'étude. Les abordant ici brièvement en fin de cette conclusion ouverte, nous dirons que les stagiaires se préparant à enseigner l'EPS devraient bénéficier d'une formation mieux ciblée et opérationnalisée en psychologie sociale et psychologie du développement, associées aux apprentissages pédagogiques pratiques (observation et contacts plus fréquents avec les différentes tranches d'âge, immersion dans les milieux éducatif et associatif sportif, entraînement à différents rôles dans le groupe...).

Notes

[1] Dans un travail d'enquête relatif à la pratique sportive de la population dans la ville d'Oran (Yahiaoui, 2006), nous avons montré l'intérêt de quelques adolescents (parmi beaucoup d'adultes, hommes et femmes) pour la musculation et la gymnastique "aerobic".

[2] Dans un essai d'analyse relatif à l'EPS scolaire en Algérie (Yahiaoui, 2013), nous avons fait récemment le constat de la réalité de notre société conservatrice mais aussi de défauts d'organisation et d'absence d'infrastructures...

[3] Dans les années 90, il y a eu de grands dommages dans notre pays, comme tout le monde sait. Et l'école est l'une des grandes victimes, et plus particulièrement la participation des filles à l'EPS. Une rétrospective historique (Yahiaoui, 2013) nous a montré malheureusement une régression par rapport à l'expérience éducative et sportive des années 70...

[4] Le travail présenté ici se situe dans le sillage de publications au début de nos recherches défendant la thèse de la satisfaction en EPS de besoins appelés "secondaires" mais dont l'importance nous paraît fondamentale pour l'équilibre et la socialisation des individus (Yahiaoui, 2003, 2010).

[5] Les deux expériences avec des élèves présentées ici ont été effectuées en complémentarité avec deux autres expériences avec des enseignants dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education intitulée: "Formation psychologique des enseignants et aspects socio-affectifs en Education Physique et Sportive - Cas de l'enseignement secondaire en Algérie", sous la direction de Mme CHERIF Hallouma, Université d'Oran, soutenue le 18 septembre 2012.

Bibliographie

Ajuriaguerra, J. de (1977). *Manuel de Psychiatrie de l'enfant* (2^e éd.). Paris : Masson.

Amado, G. (1974). *L'affectivité de l'enfant* (1ère éd. : 1969). Paris : Presses Universitaires France.

Bloom, B.S., Engelhardt, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques - Vol.1: Domaine cognitif* (M. Lavallée, Trad.). Montréal: Education Nouvelle (Œuvre originale publiée en 1956).

Debois, N., Blondel, L. & Vettraino, J. (2007). *Les émotions en EPS. Comprendre et intervenir* (dossiers EPS n°74). Paris: Revue EPS.

De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5ème éd.). Paris: A. Colin-Bourrelier.

D'Hainaut, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation* (9ème éd.). Paris: F. Nathan.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement – Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris: Revue EPS.

Feldmann, R. S., Giroux, S., & Cauchy, F. (1994). *Introduction à la Psychologie - Approches contemporaines*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Flanders, N. A. (1976). Analyse de l'interaction et formation. In A. Morrison & D. McIntyre (Eds), *Psychologie sociale de l'enseignement* (pp.57-69). Paris : Dunod.

Guilmain, E. (1935). *Fonctions psychomotrices et troubles du comportement*. Paris: Foyer Central d'Hygiène.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia B. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques – Vol2: Domaine affectif* (M. Lavallée, Trad.). Montréal: Education Nouvelle (Œuvre originale publiée en 1964).

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper. Consultation en ligne, notamment <http://www.simplypsychology.org/maslow.html> (mis à jour 2014, consulté le 08/08/2014).

Murray, H. A. & al. (1954). *Exploration de la personnalité* (A. Ombredane & N. Chevalier, Trad.). Paris: Presses Universitaires de France (Œuvre originale publiée en 1938).

Parlebas, P. (1990). *Activités physiques et éducation motrice* (3ème édition, 1ère éd.:1976). Paris: Revue EPS.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en Sciences de l'Action motrice*. Paris: Publications INSEP.

Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives. Observations et recherches*. Belgique: Presses Universitaires de Liège.

Rateau, P. & Moliner, P. (2009). *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Presses Universitaires de Rennes.

Tochon, F. (1989, hiver). Vous avez dit trois niveaux d'objectifs? *Mesure et Evaluation en Education*, 11, 27-45.

Yahiaoui B. (2003). L'agressivité canalisée dans la pratique sportive - Facteur d'équilibre ou d'exagération de la violence? *Pratiques psychologiques*. Alger: éd. INSP (Institut National de la Santé Publique), 2-3, vol.1, 17-21.

Yahiaoui, B. (2006). Motivations de pratiquants adultes d'Activités Physiques et Sportives. *Insaniyat: Sport, phénomène et pratiques* (numéro spécial). Oran: éd. CRASC (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle), 34, 73-81. En ligne: <http://insaniyat.revues.org/9980>.

Yahiaoui, B. (2010). L'Education Physique et Sportive à l'adolescence – Objectifs éducatifs du domaine socio-affectif. *Psychologie*. Alger: éd. SARP (Association pour l'Aide, la Recherche et le Perfectionnement en Psychologie), 16/17, 186-220.

Yahiaoui, B. (2013). L'Education Physique et Sportive scolaire en Algérie. *Insaniyat*. Oran: éd. CRASC (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle), 60-61, vol. XVII, 195-222.

Abréviations utilisées dans le texte:

APS : Activités Physiques et Sportives

AS : Année Secondaire

EPS : Education Physique et Sportive

F pour Filles, G pour Garçons

Symbole:

[⁰] Expositant en chiffres arabes entre crochets au-dessus de la ligne du texte renvoyant aux notes en fin d'article.

Annexe 1 : Grille d'observation de comportements à dominante socio-affective

Classe :
Date :
Activité :

Etablissement :
Durée :
Objectifs:

ETAPES et durée (chronométrée)	SITUATIONS PEDAGOGIQUES	ETATS AFFECTIFS APPARENTS (émotions manifestes...)	TRAVAIL COLLECTIF ET RELATIONS SOCIALES
MISE EN TRAIN PARTIE PRINCIPALE RETOUR AU CALME	Décrire les exercices moteurs et leur organisation (formations, évolution...)	Noter les comportements émotionnels manifestes (joie, colère...) et autres états affectifs apparents (ennui, enthousiasme, repli ou isolement, ouverture sociale ou communication...)	-Préciser s'il y a un travail de groupe, mixte ou pas, effectifs (paires, équipes et effectifs suivant les activités enseignées...) -Noter la nature des interactions (communication verbale, opposition, coopération, parade, conflits...)

Annexe 2 : Données d'information relatives aux séances observées

Activités Physiques et Sportives pratiquées	Nombre séances par activité	Niveaux Scolaires	Nombre d'élèves Total (F,G)	Durée de Séance
Lancer de poids	03	1 ^{ère} AS Lettres 1 ^{ère} AS Lettres 3 ^e AS Lettres	29 (16 F, 13 G) 33 (14 F, 19 G) 24 (11 F, 13 G)	44 mn 46 mn 45 mn
Saut en Longueur	01	1 ^{ère} AS Sciences	34 (12 F, 22 G)	49 mn
Course de demi- fond	01	3 ^e AS Gestion	12 (05 F, 07 G)	46 mn
Course de vitesse	02	2 ^e AS Sciences 3 ^e AS Lettres	26 (17 F, 09 G) 20 (14 F, 06 G)	45 mn 40 mn
Hand-ball	02	1 ^{ère} AS Lettres 3 ^e AS Lettres	30 (17 F, 13 G) 26 (14 F, 12 G)	43 mn 45 mn
Volley-ball	01	2 ^e AS Lettres	22 (06 F, 16 G)	46 mn
Total séances observées →	10	Effectif moyen →	26 (13 F, 13 G)	Temps moyen 45 mn

Abstract:

The Algerian teens in high-school, despite little equipment, are interested by Physical Education. We sought to understand their motivations by observation and focus group. The results show the possibilities of emotional and relational expression given by Physical Education, which helps then to meet needs such as self-esteem, group membership... This study opens new perspectives of research, for example about socio-emotional processes in different physical activities and sports, educational goals in Physical Education, social psychology teacher trainings.

Keywords: Physical Education, affectivity, teenager, need, motivation, educational goal, teacher, vocational training, social psychology.

ملخص:

إن تلاميذ الثانويات الجزائرية يهتمون بالتربية البدنية والرياضية رغم قلة الوسائل. بحثاً عن فهم دوافعهم للمشاركة، استعملنا الملاحظة والمحاورة الجماعية. تبين النتائج إمكانيات التعبير الإنفعالي والعلاقات المتاحة في التربية البدنية والرياضية، مما يساعد على تلبية احتياجات وجدانية، مثل تقدير الذات و الانتماء للجماعة... وبهذا تفتح هذه الدراسة آفاق بحث جديدة، مثل دراسة الجوانب الوجدانية في مختلف النشاطات البدنية والرياضية، أهداف التربية البدنية والرياضية، تكوين المدرسين في مجال علم النفس الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: التربية البدنية و الرياضية، وجدان، مراهق، احتياج، دافع، هدف تربوي، مدرس، تكوين مهني، علم النفس الاجتماعي.