

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



FACULTE DES SCIENCES SOCIALES

THESE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'EDUCATION

**Formation psychologique des enseignants
et aspects socio-affectifs
en Education Physique et Sportive
- Cas de l'Enseignement Secondaire en Algérie -**

PRESENTEE PAR : YAHIAOUI Boubeker

Sous la direction de : CHERIF Hallouma, Professeur de Psychologie

Membres de jury :

Président : TILIOUIN Habib, Professeur de Sciences de l'Education, Université d'Oran

Examineurs:- TEFIANI Malika, Professeur de Sciences de l'Education, Université d'Alger

- KHIAT Belkacem, Maitre de conférences en EPS, UST Mohamed BOUDIAF, Oran

- MANSOURI Mustapha, Maitre de conférences en Psychologie, Université d'Oran

- SEBBANE Mohamed, Maitre de conférences en EPS, Université de Mostaganem

Année universitaire : 2011 - 2012

FORMATION PSYCHOLOGIQUE DES ENSEIGNANTS
ET
ASPECTS SOCIO-AFFECTIFS
EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

- Cas de l'Enseignement Secondaire en Algérie -

Thèse de doctorat en Sciences de l'Education

Présentée par YAHIAOUI Boubeker Sous la direction de CHERIF Hallouma
Professeur à l'Université d'Oran Es-Sénia

Membres de jury:

Président : TILIOUIN Habib, Professeur de Sciences de l'Education, Université d'Oran

Examineurs :

- TEFIANI Malika, Professeur de Sciences de l'Education, Université d'Alger
- KHIAT Belkacem, Maitre de conférences en EPS, UST Mohamed BOUDIAF, Oran
- MANSOURI Mustapha, Maitre de conférences en Psychologie, Université d'Oran
- SEBBANE Mohamed, Maitre de conférences en EPS, Université de Mostaganem

Université d'Oran Es-Sénia

Année universitaire: 2011-2012

*Je dédie ce travail à ma femme et mes enfants,
et je les remercie pour leurs encouragements.*

*J'affirme ma reconnaissance et les meilleurs
sentiments d'estime à Madame Hallouma CHERIF,
Professeur de Psychologie à l'Université d'Oran, en
qui j'ai trouvé un guide aux conseils inestimables.*

*Je remercie tous les lycéens, enseignants d'Education Physique,
entraîneurs de Sport et membres de l'encadrement pédagogique
et administratif de l'enseignement secondaire restés anonymes,
mais sans lesquels cet essai de recherche n'aurait jamais abouti.*

*Je remercie enfin tous les membres du jury de soutenance pour
avoir accepté d'évaluer ce travail.*

SOMMAIRE

	Pages
Résumé.....	10
Avant-propos.....	12
INTRODUCTION.....	13
Chapitre I: ASPECTS SOCIO-AFFECTIFS EN EPS ET ADOLESCENCE – FONDEMENTS THEORIQUES.....	20
1 – RAPPORTS AFFECTIVITE-INTELLIGENCE-MOTRICITE.....	21
1.1- Affectivité et intelligence.....	22
1.2 – Affectivité et motricité.....	23
2 - L’AFFECTIVITE EST-ELLE EDUCABLE ?.....	25
2.1 – L’Ecole Active.....	26
2.2 – La Pédagogie Par Objectifs.....	27
2.3 – L’approche par les compétences.....	28
3 – DIFFICULTES DE PRISE EN CHARGE EDUCATIVE DES ASPECTS SOCIO- AFFECTIFS.....	29
4 - LA DIMENSION AFFECTIVE EN EPS.....	31
4.1 – La socialisation par le Sport.....	33
4.2 – Objectifs éducatifs des domaines psychomoteur et socio-affectif en EPS.....	34
4.2.1 - Psychomotricité et EPS.....	35
4.2.2 – Aspects socio-affectifs en EPS : Quelques données d’analyse théorique.....	36
5- BESOINS PSYCHOAFFECTIFS A L’ADOLESCENCE.....	39
5.1 – Théorie des besoins secondaires.....	39
5.2 – Caractéristiques du développement et besoins psychoaffectifs à l’adolescence.....	41
5.2.1 - Transformations d’ordre affectif et social à la pré-puberté.....	42
5.2.2 – Transformations et besoins à la puberté.....	43
5.2.3 – A la dernière phase de l’adolescence : Besoins psychoaffectifs ou socio-affectifs ?.....	45
Chapitre II: FORMATION PSYCHOLOGIQUE ET QUALITES PERSONNELLES DE L’ENSEIGNANT D’EPS – ESSAI D’ANALYSE THEORIQUE.....	48
1– HISTORIQUE DE LA FORMATION PSYCHOLOGIQUE DES ENSEIGNANTS D’EPS.....	48
2 – PLACE DE LA PSYCHOLOGIE DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE ACTUELLE...51	

2.1 – Exemple de l'Université des Sciences et de la Technologie M. BOUDIAF d'Oran	53
2.2 – La formation en Psychologie prévue dans la mention EPS	55
3 – EXEMPLE DE PROGRAMME DE FORMATION A L'ETRANGER	58
4 – FORMATION PEDAGOGIQUE PRATIQUE ET PSYCHOLOGIE	61
5 – VOLONTES DE CHANGEMENT ET OBSTACLES A L'INNOVATION	64
6 – QUALITES PERSONNELLES, ATTITUDES ET REPRESENTATIONS CHEZ L'ENSEIGNANT	68
6.1 – Qualités personnelles de l'enseignant	69
6.2 – Attitudes de l'enseignant dans sa pratique pédagogique	72
6.3 – Représentations du vécu professionnel chez l'enseignant	74
Chapitre III : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE	76
1 – LA PROBLEMATIQUE	76
2 – LA POPULATION	80
2.1 - Des élèves des lycées	80
2.2 - Des enseignants d'EPS des lycées	81
3 – L'APPROCHE DU TERRAIN, UNE DEMARCHE PROGRESSIVE	82
3.1 - Connaissance du fonctionnement de la classe en EPS	83
3.2 – La pré-enquête	83
4 – PRESENTATION DES OUTILS D'INVESTIGATION	85
4.1 - Techniques utilisées avec les élèves	85
4.1.1 – La grille d'observation des comportements	86
4.1.2 - La discussion de groupe	87
4.2 - Techniques utilisées avec les enseignants	88
4.2.1 - La méthode des incidents critiques	88
4.2.2 - Les Entretiens Non-Directifs de Recherche	90
5 – PROCEDURES DE MONTAGE DES OUTILS D'INVESTIGATION	92
6 - SYSTEME D'EXPLOITATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE	94
6.1 – Présentation du contexte d'enseignement	95
6.2. - Dépouillement des observations de comportements d'élèves en EPS	95
6.3 - Analyse du contenu des discussions de groupe avec les élèves	97
6.4 - Exploitation des récits d'incidents critiques des enseignants	97

6.5 - L'analyse de contenu des entretiens avec les enseignants.....	97
---	----

Chapitre IV : COMMENT S'EXPRIMENT LES BESOINS PSYCHOAFFECTIFS

DES ADOLESCENTS EN EPS.....	100
1 – DEUX EXPERIENCES ANCIENNES EN GUISE D'INTRODUCTION.....	100
1.1– Motifs de la pratique d'APS par des adolescents lycéens.....	100
1.2 - Motivations de jeunes adultes pour la pratique d'APS.....	102
2 – CONDITIONS ACTUELLES D'ENSEIGNEMENT DE L'EPS ET PARTICIPATION DES LYCEENS.....	103
2.1 – Les APS enseignées.....	104
2.2 – La participation des élèves aux cours d'EPS.....	106
3 – EXPERIENCE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS A DOMINANTE SOCIO-AFFECTIVE.....	108
3.1 –Manifestations d'ordre socio-affectif suivant la chronologie de la séance.....	112
3.1.1 – Pendant la prise en main.....	112
3.1.2 – Pendant la mise en train.....	113
3.1.3 – Durant la partie principale.....	114
3.1.4 –Pendant le retour au calme.....	116
3.2 – L'influence de la nature de la séance sur le comportement.....	117
3.3 – Les comportements suivant les APS observées.....	118
3.3.1 – Au lancer de poids.....	120
3.3.2 – Au saut en longueur.....	121
3.3.3 – En course de demi-fond.....	122
3.3.4 – En course de vitesse.....	123
3.3.5 – En hand-ball.....	125
3.3.6 – En volley-ball.....	126
4 –EXPERIENCE DE DISCUSSIONS DE GROUPE EN FIN D'ACTIVITE PRATIQUE.....	126
4.1 – Motifs de participation des élèves en EPS.....	127
4.2 – Motifs personnels et motifs liés à la vie de groupe.....	130
4.3 – Motifs de cas d'élèves dispensés.....	132
5 - SYNTHESE DES DONNEES D'EXPERIENCES AVEC LES ELEVES.....	133
5.1 – Vécu réel de la majorité des élèves en EPS.....	133
5.2 - Que recherchent les adolescents en cours d'EPS ?.....	135
5.3 - Réalités de l'EPS dans nos lycées face aux besoins de l'adolescent.....	138
5.4 – L'ambiance d'un lycée "sportif ".....	140
5.5 – Complémentarité des APS dans le développement des capacités d'ordre socio-affectif	141

Chapitre V : LES ATTITUDES ET REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS.144

1 - DEUX EXPERIENCES INITIALES.....	145
1.1 - La représentation de rôles chez des enseignants d'EPS.....	145
1.2 - Echelle d'estimation d'attitudes chez des enseignants d'EPS.....	148
2 - DEUX NOUVELLES EXPERIENCES.....	150
2.1 - Les récits d'Incidents Critiques.....	150
2.1.1 - Les récits d'incidents critiques "négatifs".....	151
2.1.2 - Les récits d'incidents critiques positifs.....	155
2.2 - Les entretiens individuels non-directifs.....	161
2.2.1 - L'activité professionnelle.....	167
2.2.2 - les élèves.....	169
2.2.3 - La formation.....	173
2.2.4 - Le profil idéal de l'enseignant d'EPS.....	178
3 - SYNTHÈSE : ATTITUDES DES ENSEIGNANTS D'EPS FACE AUX COMPORTEMENTS A DOMINANTE SOCIO-AFFECTIVE.....	181
3.1 - La relation éducative.....	183
3.2 - La "proximité affective" enseignant-élèves en EPS.....	184
3.3 - La représentation des conduites à adopter face aux élèves.....	187

Chapitre VI : PROPOSITIONS POUR LA FORMATION PSYCHOLOGIQUE DES ENSEIGNANTS D'EPS - ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....192

1 - PROPOSITIONS POUR LA FORMATION UNIVERSITAIRE.....	192
1.1 - Nécessité d'un système interdisciplinaire.....	195
1.2-La progression de la formation psychologique en Licence et Master.....	199
1.2.1-Schéma d'évolution de la formation en psychologie, mention EPS....	200
1.2.2 - L'importance fondamentale de la Pédagogie pratique.....	204
2 - AMELIORATION DES QUALITES PERSONNELLES DE L'ENSEIGNANT.....	205
2.1- Peut-on définir les qualités personnelles?.....	207
2.2 - Peut-on améliorer ces qualités personnelles?.....	212
2.3 - Formation universitaire et professionnalisation: Quelles différences ?.....	215
3 - PROPOSITIONS POUR LA FORMATION CONTINUE.....	218
3.1 - Se remettre en question.....	218
3.2 - Observer et connaître au mieux ses élèves.....	219
3.3 - S'entraîner à formuler les objectifs éducatifs.....	220
3.4 - Participer à des stages et journées de formation continue.....	222
3.5 - Organiser des séances de pratique et débat entre collègues.....	223

3.6 - S'exercer à l'analyse des APS sous l'angle socio-affectif.....	225
3.7 - Organiser la classe pour les interactions et le travail de groupe.....	226
CONCLUSION	230
Notes et références.....	237
BIBLIOGRAPHIE	240
Annexes.....	251

Abréviations utilisées dans le texte :

APA: Activités Physiques Adaptées

APS : Activités Physiques et Sportives

AS : Année Secondaire

BEM : Brevet d'Enseignement Moyen

CEM : Collège d'Enseignement Moyen

CFPA : Centre de Formation Professionnelle et Administrative

CNEPS : Centre National d'Education Physique et Sportive

EPS : Education Physique et Sportive

ENDR : Entretien Non-Directif de Recherche

ES: Entraînement Sportif

FARE : Fédération des Animateurs de Républiques Educatives (Calais, France)

F pour filles, G pour garçons

ITE : Institut de Technologie de l'Education

ISTS : Institut des Sciences et de la Technologie du Sport

LMD : Licence-Master-Doctorat

PEF : Professeur d'Enseignement Fondamental

PEM: Professeur d'Enseignement Moyen

PES : Professeur d'Enseignement Secondaire

PPO : Pédagogie Par Objectifs

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UE: Unités d'Enseignement (du système universitaire LMD)

UES : Unité d'Enregistrement par Similitude de sens (dans l'analyse des résultats d'expériences)

USTOMB : Université des Sciences et de la Technologie d'Oran "Mohamed Boudiaf"

Symboles utilisés dans le texte :

[] Les chiffres arabes entre crochets [0] renvoient à des notes en fin d'ouvrage.

* L'astérisque précède les références bibliographiques "secondaires", c'est-à-dire non consultées directement mais citées dans la bibliographie que nous avons utilisée (normes de l'American Psychological Association).

§ Symbole utilisé pour indiquer la référence à une partie de chapitre ou sous-titre.

RESUME

Mots clés : Formation, enseignant, psychologie, Education Physique et Sportive (EPS), objectifs éducatifs du domaine affectif (ou socio-affectif), adolescent.

L'Education Physique à l'école offre à l'élève des situations d'expression variée, corporelle, verbale, émotionnelle, relationnelle, ce qui n'est pas le cas en salle de classe, où il reste généralement assis et silencieux. C'est par la nature des activités qu'elle propose, à base de jeux et de mouvements, d'une organisation en équipes, et de confrontations fréquentes sur des espaces plus ou moins grands, permettant une grande liberté d'évolution et d'expression, que l'Education Physique répond aux objectifs d'une pédagogie active et dynamique. Par cela même, elle impose un encadrement pédagogique aux compétences appropriées, et dont la formation en Psychologie devrait faire l'objet d'une attention particulière. Or à la lecture des programmes, la formation initiale en Psychologie apparaît plus comme une formalité que comme un contenu motivé par des besoins et des objectifs clairs.

Nos observations ont montré que les enseignants sont souvent en prise avec des manifestations de comportements de type émotionnel et relationnel plus ou moins complexes chez les élèves, et ne savent pas toujours comment les affronter ou les gérer. Ces comportements à dominante socio-affective apparaissent d'autant plus importants et fréquents que la société en général, et l'école en particulier, semblent avoir évolué vers plus de permissivité, moins de discipline, voire plus d'agressivité de la part des élèves. Et l'Education Physique étant plus "ouverte" que les autres matières scolaires à la facilité d'expression, les enseignants se retrouvent en position de difficulté accrue, particulièrement face aux adolescents dans l'enseignement secondaire, ce qui nécessiterait un renouvellement de la conception de leur formation.

Nous avons effectué une étude avec des élèves et des enseignants de lycées, sous la forme essentiellement d'observations et d'entretiens, dont l'objectif est d'abord de chercher à confirmer ou infirmer l'importance des aspects socio-affectifs en Education Physique. Ensuite nous explorons les besoins de prise en charge exprimés par les élèves, et les besoins de formation exprimés par les enseignants.

Nos travaux montrent que malgré le peu de temps attribué à l'Education Physique dans notre système éducatif, et malgré les facilités de dispense médicale accordées par médecins et administration des établissements, les adolescents aiment cette discipline notamment pour des motifs tels que : se défouler et retrouver un équilibre par rapport au stress des études à dominante cognitive, améliorer l'image du corps et l'estime de soi à travers l'activité physique, vivre des expériences de groupe introuvables ailleurs...

Quant aux enseignants d'Education Physique interrogés, ils perçoivent et se représentent plus ou moins clairement les besoins psychoaffectifs de leurs élèves et ce qu'il y a lieu de faire pour les aider:

-Donner une forme d'éducation socialisante, aspect relativement connu en Education Physique mais très peu formalisé en réalité dans les projets éducatifs des enseignants ;

-Apporter une aide individuelle à des cas d'adolescents en difficultés, notamment grâce aux confidences que leur font parfois certains de leurs élèves ;

-Les enseignants insistent par ailleurs sur l'influence sur leurs élèves de leurs qualités personnelles, domaine dont la tentative d'approche scientifique paraît très difficile.

Compte tenu d'une part des résultats de notre travail de recherche, d'autre part de notre formation en psychologie et de notre expérience dans les enseignements secondaire et universitaire, nous avançons des propositions de formation psychologique initiale et continue des enseignants d'Education Physique. Nos propositions incluent des apprentissages théoriques, pratiques et de groupe. Par ailleurs, le professionnel de l'EPS scolaire devrait présenter un profil de personnalité à dominante "extraversion", que l'on devrait évaluer dès l'entrée en formation; et pendant la formation elle-même, il doit s'efforcer de développer ses qualités personnelles au plan socio-affectif par un entraînement que nous proposons dans le cadre d'une **formation dynamique** : valoriser l'esprit sportif et le respect des règles durant la pratique de toutes Activités Physiques et Sportives, apprendre en Pédagogie Pratique à connaître les élèves et améliorer la relation éducative, s'impliquer personnellement dans la réalisation de différents travaux de groupe, de communication et de démonstration dans l'ensemble des activités de formation, théorique et pratique.

Avant-propos

Les écoles primaires d'Algérie, où les enfants doivent apprendre par le jeu, sont tristes à la vue et à l'ouïe : des courettes à peine assez grandes pour permettre de respirer et bouger un peu pendant la récréation (quand les instituteurs sont compréhensifs), dans un pays immense où les espaces sont encore déserts ! Dans les collèges et les lycées, les adolescents, futurs adultes traversant une période déterminante dans la construction de la Personnalité, ont à peine deux heures d'EPS par semaine ! et sur des terrains caillouteux, boueux ou poussiéreux suivant les saisons. Sous certaines latitudes où l'on croit à la valeur de l'Education Physique et du Sport, les jeunes scolarisés en font tous les jours ! Cependant, il paraît qu'il existe une "volonté politique" de valorisation du sport scolaire et de l'éducation physique en Algérie. Le résultat en est pour le moment et depuis la réforme du système éducatif à partir de 2005 :

- des examens d'EPS au BEM et au Baccalauréat faits plus pour cacher les carences du niveau scolaire régressif que pour encourager les jeunes à l'activité physique et forger un peuple fort et dynamique ;

- l'installation de terrains "mateco", une technique moderne, nous dit-on, qui consiste à déverser un béton mal agencé, parfois très dangereux par la grosseur et les crevasses du gravier utilisé ; ensuite ces terrains sont entourés d'un grillage qui fait très mal à l'esthétique des établissements scolaires et à l'encouragement des élèves: les filles, pudiques, se sentent ainsi parquées pour être exposées aux regards indiscrets... Les plus heureux des lycées ont bénéficié de construction de gymnases, s'il vous plaît ! Malheureusement beaucoup de ces salles n'ont pour Gymnastique ou Sport que le nom ! 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, de fioritures 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.

La première richesse de notre pays est sa jeunesse. L'Algérie forme des enseignants d'EPS dans une vingtaine d'universités différentes, ouvertes de plus en plus à d'autres spécialisations récentes (Activités Physiques Adaptées...); elle forme aussi des entraîneurs et conseillers dans de nombreuses spécialités sportives dans trois grands instituts Algériens ! Et faute de trouver du travail, ou un cadre de travail adéquat, tous ces jeunes universitaires s'en vont ailleurs : ils sont au Moyen-Orient ; ils s'en vont bien entendu en Europe, aux Amériques... Ils représentent ainsi l'Algérie, mais ailleurs !

Les moyens existent, et l'on construit quelques salles et terrains ; mais on les construit mal ! Les cadres sont formés à profusion, mais ils sont au chômage faute de postes budgétaires... Il faut ouvrir les écoles à l'EPS, car il y va de la santé physique, mais aussi de la santé mentale et "socio-affective" des enfants et des adolescents. Cette dernière forme de santé, si importante à nos yeux, nous essayons de la démontrer à travers une démarche qui se veut scientifique dans ce travail, avec des élèves adolescents et des enseignants d'EPS au lycée.

INTRODUCTION

Nous observerons dès l'abord que l'enseignant d'Education Physique et Sportive (ou EPS) n'est pas confronté uniquement à des apprentissages moteurs, mais à des situations plus complexes, plus particulièrement d'ordre affectif et relationnel, qui augmentent la diversité, la richesse mais en même temps la difficulté de son action pédagogique.

De par la nature même des activités qui sont proposées en EPS, faisant appel généralement à des mouvements mobilisant l'ensemble du corps, les élèves peuvent avoir une grande liberté d'expression, verbale, motrice, émotionnelle, relationnelle. Cela est d'autant plus manifeste que la classe est organisée en équipes dans la plupart des situations d'apprentissage. Cette organisation, faite généralement en petits groupes, et une grande liberté de mouvement et d'utilisation de l'espace sont certainement à la base de la facilité d'expression et de contact entre les élèves, et entre eux et l'enseignant. Les comportements des adolescents pendant les séances d'EPS au lycée illustrent particulièrement ces observations, se manifestant par exemple à travers :

- Une grande dépense d'énergie dans l'exercice physique en général et dans la compétition sportive en particulier, forçant l'enseignant à freiner parfois quelques ardeurs, et surveiller par exemple continuellement l'intensité de l'effort dans les courses de moyenne distance mais rythme élevé (prise de pulsations cardiaques à des moments choisis, comme la fin de course ou après une période de récupération...) ;

- L'expression d'émotions plus ou moins fortes telles de la joie ou de la colère suivant les situations d'échec ou de réussite, dégénérant parfois en conflits et en agressivité dans les rapports interpersonnels ou de groupes, et particulièrement dans l'adversité des situations d'opposition pendant des examens ou des compétitions inter-équipes....L'expérience collective est ainsi très riche aux plans des relations humaines et des émotions, et l'enseignant doit intervenir pour réguler les rapports, calmer les uns, encourager les autres...

- A l'inverse des attitudes engagées, des élèves peuvent avoir des attitudes anxieuses ou créer des conflits à l'intérieur d'une même équipe, certains cas fuyant par exemple l'opposition, ou écartés par leurs camarades dans le jeu... Et si l'enseignant n'est pas suffisamment attentif, le résultat peut être négatif, frustrant, traumatisant même pour certains ; alors il lui arrive de s'immiscer ou de s'engager carrément dans l'action, accompagnant les plus désavantagés pour leur redonner courage, ou réinstaurer les rapports de force dans le jeu...

- Dans des situations à risque comme en lancers ou en gymnastique, l'enseignant doit s'armer de fermeté, voire de sévérité face à des élèves parfois impatients, d'autres fois passifs ou inattentifs, pour les amener à prendre conscience des dangers possibles. La discipline doit être rigoureuse dans l'observance de règles de sécurité et d'apprentissage, de l'entraide et de la parade pendant l'exécution... Les élèves apprennent alors à prendre des responsabilités plus ou moins graves, dans lesquelles ils montrent une efficacité parfois étonnante.

Nous voyons ainsi que les élèves manifestent des comportements plus ou moins complexes, obligeant l'enseignant à une vigilance et une implication continues dans sa tâche éducative. Son degré d'engagement peut être très varié, allant de la participation totale avec les élèves dans l'action de jeu à la simple "observation", ce qui n'est pas pour autant dénué d'attention et d'influence sur les élèves. En effet, il peut, dans des moments choisis en fonction de ses objectifs et des contenus des apprentissages, proposer des exercices construits ou des jeux, et rester à l'écart pour "laisser faire" ses élèves aussi bien dans l'action que dans l'organisation; mais il n'en mène pas pour autant une observation attentive de tout ce qui se passe, notant ce qui peut servir dans l'évaluation et la correction des apprentissages, et intervenant pendant l'activité même, ou en l'arrêtant, ou en reportant ses observations et corrections à la fin d'une situation généralement chronométrée. Pendant l'action, son intervention peut être médiatisée par un simple geste de la main, ou un autre mouvement physique simple mimant l'action à effectuer, ou une remarque verbale, criant parfois fort pour se faire entendre quand il effectue des corrections ou prodigue des encouragements. D'autres fois, il remplit un rôle "d'arbitre", apprenant aux élèves à respecter les règles de jeux. Cet "arbitrage", peut apparaître a priori très simple ; il a pourtant un impact souvent déterminant dans l'apprentissage non seulement de règles de jeu, mais aussi de la vie en groupe...

L'observateur quelque peu intéressé, qui commence à analyser la situation, s'aperçoit que gérer le cours d'EPS est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. On se rend compte que dans la réalité d'une action pédagogique régulière, la plupart des situations montrent en fait un enseignant particulièrement impliqué, non seulement en tant qu'éducateur intervenant dans les apprentissages moteurs, mais en tant que personne ou personnalité dans l'action et les interactions dynamiques qui s'instaurent dans le groupe-classe, c'est-à-dire sous des aspects d'ordre essentiellement psychoaffectif et psychosocial : Réguler les rapports entre les individus ou entre les groupes, gérer des conflits, et même découvrir des problèmes chez des élèves et les aider le cas échéant. Car il se joue parfois des drames intérieurs qu'il est impossible de deviner, mais que les élèves font voir de manière plus ou moins directe à un enseignant dont ils ressentent la proximité, ou que lui-même aperçoit, l'expérience et l'observation quotidienne aidant : Problèmes d'obésité, craintes de montrer ses faiblesses physiques ou d'échouer à un exercice, craintes de montrer des imperfections corporelles ou simplement de montrer son corps, timidité de filles en présence de garçons ... Il essaie alors d'aider en donnant plus de confiance en soi à ses élèves à travers par exemple un jeu de rôles plus ou moins adaptés à leurs personnalités ou compétences, qui les amènent à s'impliquer partiellement ou totalement, de manière simple ou complexe : Observer, relever des performances, chronométrer, jouer un rôle de soutien, de parade, d'attaque, de défense, de juge de ligne ou d'arbitre de champ, de capitaine d'équipe, etc. Les capacités d'observation, d'évaluation et de prise de décision de l'enseignant, ses qualités personnelles telles sa sensibilité, son empathie, sont mises à l'épreuve pendant ces moments d'apprentissage de rôles amenant les individus à s'intégrer au groupe, à affirmer leur personnalité.

A travers ces quelques observations, nous remarquerons qu'il y a encore beaucoup d'aspects insuffisamment connus ou étudiés en EPS, et qu'il y a des questions à poser. La question par exemple du rôle de cette "matière d'enseignement scolaire" est souvent posée (voir par exemple Cruise & al., 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 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 pour la santé en général, la condition physique, les qualités motrices ou le savoir-faire moteur. Par contre, et en ce qui concerne les aspects socio-affectifs des apports éducatifs de l'EPS, même si le versant de la socialisation est relativement connu, plus particulièrement à travers les jeux sportifs collectifs, d'autres dimensions comme les émotions par exemple, sont encore peu étudiées au plan éducatif. L'intérêt de chercheurs et pédagogues pour ce sujet est cependant évident ces dernières années [1]. 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 EPS, 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. La nature de l'organisation et des activités en EPS 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 des phénomènes encore peu élucidés et enrichir les apports éducatifs de l'EPS.

Ces observations préliminaires sont faites pour nous permettre d'apercevoir les orientations d'une recherche dans laquelle nous nous efforcerons d'étudier des manifestations d'ordre socio-affectif durant les activités physiques et sportives, plus particulièrement chez les adolescents, et les représentations qu'en ont les enseignants concernés. Nous nous intéressons en effet à l'EPS dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire une matière d'enseignement inscrite aux programmes des lycées, dernière étape de scolarité, de trois années, avant l'université. L'un des objectifs est de rappeler combien les activités physiques et sportives peuvent être utiles à l'adolescence, un âge décisif dans la construction de l'identité et l'intégration sociale. Les élèves concernés par l'EPS au lycée en Algérie 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, plus tributaire d'une maturité d'ordre social que individuel [2].

Nous pensons que l'EPS apporte aux élèves non seulement des apprentissages moteurs, mais une formation plus globale aidant à la construction de la personnalité et à l'intégration sociale, comme : montrer ses capacités et lutter pour les imposer, apprendre à vivre en groupe, à jouer des rôles sociaux... Cela apparaît d'autant plus vraisemblable et important à l'adolescence, période-clé d'affirmation de soi.

La question fondamentale pour nous est alors de savoir quelles sont les représentations, attitudes et conduites des enseignants face aux phénomènes d'ordre socio-affectif qui se manifestent chez leurs élèves en EPS au lycée? Afin de nous assurer d'abord du bien-fondé de nos observations, on peut se demander ce que recherchent les élèves adolescents en EPS ? L'Education Physique leur apporte-t-elle réellement un bénéfice autre que les apprentissages moteurs? Comment voient-ils cet apport ? Et les enseignants ressentent-ils effectivement la présence, la fréquence et la complexité de ces phénomènes d'ordre affectif, ou socio-affectif ? Si tel est le cas, comment réagissent-ils et comment affrontent-ils alors ces situations ? Quelles conduites ou attitudes adoptent-ils ? Ressentent-ils des difficultés ? **Ont-ils reçu une formation conséquente ou bien ressentent-ils le besoin d'une formation supplémentaire ou d'informations susceptibles d'améliorer leurs compétences ?**

Essayons d'émettre d'ors et déjà des hypothèses de réponses dont nous verrons quelques fondements théoriques aux chapitres I et II:

- Observés ou interrogés, les adolescents devraient pouvoir montrer par leurs comportements ou leurs réponses, ce qu'ils ressentent, ou l'apport de l'Education Physique et Sportive dans des domaines tels que: leur apparence physique, leur état intérieur pendant ou juste après l'activité, leurs relations dans le groupe-classe pendant les séances d'EPS...

- Quant aux enseignants, malgré qu'ils rencontrent des difficultés à gérer les interactions et les réactions affectives qui naissent à l'occasion de leur activité professionnelle, ils doivent probablement ressentir à notre avis, plus ou moins confusément, ce que les élèves recherchent, dans une matière où ils ont plus de facilités pour s'approcher de l'enseignant et s'exprimer. Les élèves auraient même tendance à se confier et parler de leurs problèmes personnels plus aux enseignants d'EPS qu'aux enseignants d'autres matières. Les enseignants d'EPS apprennent ainsi sur le terrain, dans la pratique quotidienne, à jouer un rôle d'ordre psychosocial. D'après un premier travail effectué dans le cadre de la préparation d'un magistère, en 1998 [3], les enseignants enquêtés considéraient ce rôle, perçu sous l'angle surtout d'une préparation à la vie sociale, comme aussi essentiel, sinon parfois plus important ou cité plus fréquemment que le rôle d'enseignant chargé d'effectuer des apprentissages moteurs.

Dans le cadre de leur rôle psychosocial et face aux problèmes affectifs et relationnels posés par les élèves, les enseignants doivent probablement développer progressivement, au fur et à mesure de l'expérience pédagogique quotidienne, des réactions et des stratégies qui deviendront plus ou moins stables. Ces stratégies s'installeront sous la forme d'attitudes personnelles et de valeurs à inculquer aux

élèves, et de savoir-faire (comportements, procédés pédagogiques d'apprentissage ou d'organisation). Chaque enseignant, bien entendu, doit ressentir les difficultés rencontrées en fonction de sa propre personnalité, de sa formation et de son expérience et ses conditions de travail particulières. Cependant, même s'ils développent des stratégies personnelles, les différents enseignants doivent probablement présenter des points de ressemblance ou similitudes plus moins stables suivant la nature des problèmes posés par les élèves, ce qui nous amènerait peut-être en fin d'analyse à trouver un certain consensus dans les attitudes et les procédés utilisés.

Enfin, n'arrivant pas toujours à dominer tous les phénomènes à caractère affectif ou interactionnel, les enseignants éprouveraient un certain désarroi ou désarmement qu'ils expriment soit explicitement soit indirectement par des demandes d'information ou de formation complémentaires, en vue plus particulièrement d'être mieux préparés à la gestion des groupes et des problèmes socio-affectifs posés.

Essayer de répondre aux questions posées et vérifier nos hypothèses, c'est pour nous tenter d'atteindre les objectifs suivants:

- Découvrir des richesses éducatives encore peu explorées et exploitées en EPS :

Si en effet on valorise dans cette discipline scolaire particulière sa partie la plus apparente, c'est-à-dire les apprentissages à caractère moteur, on a tendance à perdre de vue l'importance éducative que peut revêtir l'expérience de vie de groupe, très dynamique et très riche notamment sous ses aspects émotionnels et relationnels. Les enseignants d'EPS utilisent beaucoup le jeu, l'équipe, l'activité de l'ensemble du corps, mais ne sont peut-être pas suffisamment préparés à des apports éducatifs supplémentaires qu'ils pourraient réaliser grâce à cela même. C'est pourquoi nous essayons de rendre plus manifeste cette conscience plus ou moins claire que les enseignants ont ou pourraient avoir de la nécessité d'une éducation de type socio-affectif, et les amener alors à la prendre en charge de manière plus explicite ;

- Faire ressortir les besoins de formation et avancer des propositions de contenus pour mieux préparer les enseignants d'EPS à leur métier :

Explorer un aspect encore méconnu ou peu valorisé dans la pratique pédagogique de l'enseignant, c'est revoir en quelque sorte le rôle ou les rôles qui lui sont dévolus en fonction de besoins devenus incontournables chez les élèves. Ce qui pourrait aboutir à la redéfinition des compétences et capacités professionnelles des enseignants sous des aspects nouveaux, et par conséquent à la révision des objectifs, des méthodes et des contenus de formation. D'autant que dans le cadre de la réforme, le renouvellement de la formation universitaire à travers le système LMD présente de nouvelles opportunités de choix d'orientations, de spécialisations, d'approfondissement de la formation ; peut-être pourrions-nous en toute modestie apporter des propositions et une contribution à ce renouvellement;

- Aider à enrichir les objectifs éducatifs, et à rénover les méthodes et contenus d'enseignement :

Etudier les manifestations du domaine socio-affectif chez les élèves en EPS, c'est reconnaître d'abord le fait de l'expression de besoins spécifiques, non reconnus ou rejetés par le milieu éducatif, et particulièrement chez les adolescents, ensuite rechercher les possibilités et moyens de leur prise en charge éducative ; là aussi l'"approche par les compétences" introduite récemment, en 2005 dans l'enseignement secondaire en Algérie, peut être enrichie par des apports nouveaux, du moins aux plans de la réflexion et de l'entraînement des enseignants à la formulation d'objectifs éducatifs en fonction des besoins aperçus chez nos adolescents ;

- Apporter une contribution à la recherche éducationnelle en général:

Découvrir d'autres aspects à exploiter en Education Physique et Sportive, c'est renforcer sa place dans l'interdisciplinarité et mieux l'intégrer au système éducatif. Car de par ses particularités même, face aux autres disciplines scolaires, elle est relativement marginalisée, du moins en Algérie. Or dans un milieu où domine un intellectualisme parfois outrancier, on a bien besoin d'un renouveau favorable aux méthodes actives, dynamiques et pratiques.

Ailleurs, les systèmes éducatifs évoluent de plus en plus vers un équilibre entre activités pratiques et activités théoriques. En France, par exemple, l'expérience du sport l'après midi semble est appelée à être généralisée : Commencée durant l'année scolaire 2010/2011 (d'après le journal télévisé de France 2, le 03/09/2010 à 20h), l'expérimentation dans l'enseignement secondaire concernerait quelques 120 établissements; elle donnerait des résultats encourageants suite à un premier bilan effectué en fin d'année scolaire (présenté au journal de 20h sur France2 le 09/06/2011). Les Français ne font que suivre l'exemple des pays anglo-saxons, mais plus particulièrement de l'Allemagne et des Etats-Unis, dans l'application d'un système qui tend à se généraliser.

Depuis peu, c'est-à-dire la rentrée scolaire 2011/2012, notre pays semble suivre le sillage d'un système qui se mondialise, puisque une décision très importante a été prise concernant les rythmes scolaires, d'abord à l'école primaire : Les élèves seront libérés à partir de 14h 30, et il est prévu l'introduction d'activités « périscolaires » l'après-midi, dont des Activités Physiques et Sportives. D'ores et déjà se posent des problèmes d'encadrement de ces activités périscolaires, non encore clairement définies ou adoptées actuellement. Si à l'école primaire, la tendance est déjà à la généralisation, dans les enseignements moyen et secondaire, Oran est choisie comme wilaya-pilote pour l'application "expérimentale" de ce système dans pratiquement la moitié des établissements [4]; mais les responsables sont préoccupés pour le moment par des problèmes plus urgents à régler que celui des activités de l'après-midi : la restauration des élèves au moment du déjeuner.

Des changements très importants s'effectuent ainsi dans les systèmes éducatif et universitaire algériens : réforme de l'enseignement scolaire à partir de 2003 et application de l'"approche par les compétences", introduction du système LMD à l'université en 2005, allègement horaire généralisé à l'école primaire, partiel dans les enseignements moyen et secondaire... Toutes ces décisions semblent suivre un plan de

modernisation, mais plus dans un cadre politique de mondialisation que dans un cadre de réflexion d'ordre pédagogique. Espérons tout de même que nous évoluerons à l'école vers un système mieux équilibré entre activités physiques et activités intellectuelles.

Dans un travail que nous nous efforçons d'effectuer en utilisant une démarche scientifique, nous essaierons de montrer combien il est urgent de généraliser les activités physiques à l'école, et plus particulièrement au lycée. Nous passerons dans la présentation de cet essai de recherche par les étapes suivantes :

- La présentation au premier chapitre des données théoriques fondant notre analyse, et notamment l'intérêt affiché par des éducateurs pour l'aspect affectif dans les comportements des jeunes apprenants, l'importance de l'Education Physique comme partie intégrante des systèmes éducatifs modernes et comme une des solutions d'apprentissages à caractère affectif et social;

- Dans un deuxième chapitre, nous présenterons la formation des enseignants d'EPS, plus particulièrement en Psychologie, et essaierons de voir si elle tient compte de l'aspect affectif du comportement et du développement de l'élève ; par souci d'une vérification pertinente et précise de la place donnée aux aspects affectifs ou socio-affectifs dans la formation, nous aurons à cœur de présenter deux exemples de programmes, un algérien et un étranger ;

- Au troisième chapitre, nous essaierons de revoir la problématique brièvement introduite ici, sur la base des fondements théoriques abordés en premier et deuxième chapitre; puis viendra la méthodologie de recherche utilisée sur le terrain, c'est-à-dire des expériences d'observation et de discussions de groupe avec les élèves, de questionnaire et entretiens individuels avec les enseignants;

- Les trois derniers chapitres (IV, V et VI) regrouperont les résultats d'analyse et de synthèse du travail de recherche:

- * Le quatrième chapitre est consacré aux résultats des observations et des discussions de groupes avec les adolescents lycéens ;

- * Le cinquième chapitre présente les résultats des questionnaires et entretiens avec des enseignants de lycées, l'essai d'analyse, de synthèse et d'interprétation;

- * Le sixième et dernier chapitre présente nos propositions pour une amélioration de la formation psychologique des enseignants d'EPS.

Chapitre I

ASPECTS SOCIO-AFFECTIFS EN EPS ET ADOLESCENCE

-FONDEMENTS THEORIQUES-

Essayons d'abord de donner une définition générale de l'affectivité, tout en nous efforçant de ne pas nous éloigner de notre travail et de nous diriger rapidement vers nos préoccupations de recherche. Car l'essentiel pour nous ici est de chercher à comprendre pourquoi la formation psychologique des enseignants d'EPS travaillant avec des adolescents nous apparaît si importante.

Pour le dictionnaire de la langue française Lalande, « **affectif** » désigne le caractère générique du plaisir, de la douleur et des émotions, qu'on appelle souvent du nom commun d' « états affectifs ». Quant à la psychologie, elle nous apprend à distinguer dans les états affectifs les émotions, les sentiments, les passions... Pour utiliser une image simple pouvant aider à matérialiser sa représentation, l'affectivité est assimilée à un "moteur" psychologique chez l'être humain : c'est elle qui le pousse à aimer la vie, à aller vers les autres, à avoir des passions, des sentiments, des qualités humaines comme la sympathie et l'empathie vis-à-vis des autres, l'altruisme... Mais c'est elle aussi qui le pousse à la colère, à la violence, à la haine quand les portes de la compréhension et de l'amour sont fermées.

Ce qui apparaît certain en psychologie, c'est que l'affectivité est au fondement même de la personnalité, et c'est elle qui détermine avant tout le développement harmonieux de l'individu : « *Tout trouble affectif a pour conséquence un dérèglement de la communication, ainsi qu'il apparaît nettement en pathologie, notamment dans les psychoses* » (Sillamy, 1980, p.29). Il n'est que de se rappeler les observations célèbres de Spitz (1954, 1965) relatives aux conséquences de la carence affective chez des nourrissons hospitalisés, ou les monographies de Bowlby (1951) montrant les effets à long terme de la carence maternelle, ou encore l'importance qu'accorde Erikson (1968) à l'affectivité dans la description des phases de développement du "moi" pour comprendre pourquoi on accorde tant d'importance à l'affectivité dans la structuration de la personnalité.

L'éclairage du comportement de l'adolescent devra donc nécessairement passer par la connaissance de ses problèmes affectifs, eux-mêmes déterminés par son histoire, ses

expériences vécues, son état actuel et son environnement. Nous ne pouvons ici étudier et présenter l'histoire de cas individuels, mais au moins essayer de comprendre les caractéristiques communes dans l'affectivité des adolescents, à un âge de développement qui apparaîtra déterminant dans les orientations et les choix vitaux des êtres humains. C'est évidemment dans le domaine de recherche et d'éducation qui nous intéresse, l'EPS, que nous essaierons de montrer l'importance des manifestations de type affectif chez l'adolescent. C'est pourquoi il nous faudra essayer de comprendre d'abord les relations qu'il peut y avoir entre l'affectivité et l'activité physique en général, avant d'aborder le comportement des adolescents en EPS et la formation des enseignants.

Une remarque fondamentale s'impose pour la suite de l'ensemble de nos travaux, et qui montre déjà les rapports étroits entre affectivité et activité physique: En théorie psychologique, **si l'affectivité est considérée comme étant au fondement même de la personnalité, elle ne peut être isolée de deux autres déterminants fondamentaux du comportement humain, l'intelligence et la motricité.**

1 - RAPPORTS AFFECTIVITE - INTELLIGENCE - MOTRICITE:

Pour Amado (1974, p.6), « nous sommes obligés de définir, au sein de l'ordre humain, trois grands domaines : le corps, le cœur, l'esprit ... L'affectivité serait le cœur » par analogie, ou du moins représentée par le cœur. « La confusion provient de ce que "cœur" désigne non seulement un organe mais le centre et l'origine de chaque chose et de l'être, mais aussi l'affectivité. Celle-ci dans son essence paraît atteindre au centre de l'être » (idem, p.7). Le cœur étant donc lié par analogie à l'affectivité, le corps entier est lié à l'activité physique et l'esprit à l'activité mentale, située au niveau du système nerveux central (la tête).

Ce qui ressort à travers pratiquement les ouvrages de psychologie et d'éducation, ce n'est pas cette représentation par analogie, au caractère peu scientifique, mais la classification en trois aspects fondamentaux du comportement humain : l'activité physique ou motrice, l'activité intellectuelle ou cognition, l'affectivité. Ce découpage en trois domaines est pratiquement présent dans toute analyse théorique en psychologie. Pour s'en convaincre, il n'est que de voir par exemple la définition dans un dictionnaire de psychologie de notions importantes relatives à la vie et aux caractéristiques des individus (voir par exemple la notion de personnalité, in Sillamy, 1980, pp. 887-889). Ou regardons simplement dans le domaine de la **Psychométrie**, l'élaboration des tests, qui a eu un formidable développement au début du XXe siècle : Exemples du Quotient Intellectuel et du test de BINET- SIMON en 1911; W. STERN en 1911, qui initie également les tests de développement psychomoteur; les tests d'attitudes tel celui de L. L. THURSTONE en 1929, les tests projectifs tel celui des tâches d'encre de H. Rorschach, en 1921... Les tests continuent à être l'un des principaux moyens d'investigation et de diagnostic en psychologie, et distribués toujours suivant les trois axes principaux : l'activité intellectuelle vers laquelle la psychologie contemporaine tend essentiellement à travers la Psychologie cognitive, l'activité motrice (exemple du test de BRUNET-LEZINE, 1952 remanié en 1965...) et la dimension affective ou socio-affective (exemple

du PSA ou Profil Socio-Affectif de P.J. LAFRENIERE & al., 1997...). Un autre exemple de domaine de la psychologie qui nous intéresse plus particulièrement ici, est celui de la **Psychologie du développement**, où la description des stades s'effectue généralement dans le cadre d'une classification **selon les trois axes, du développement psychomoteur, du développement affectif, et du développement cognitif ou intellectuel**.

Cependant, au-delà de cette tripartition en domaines cognitif, affectif et psychomoteur, on se réfère toujours à l'unité de la personne humaine; et la psychologie phénoménologique nous aide en cela : S'il est nécessaire d'aller vers la division des parties pour les besoins de l'analyse théorique, il faut toujours revenir au tout indivisible dans la réalité. Dans les comportements de la personne, il y a toujours une imbrication étroite et complémentaire des réactions affective, intellectuelle et motrice : En position de danger, par exemple, la première réaction peut être la peur, suivie de la fuite en courant ou d'autres gestes de protection, avant de se calmer et réfléchir à la meilleure façon d'échapper ou d'affronter la situation... En partant de l'affectivité qui nous intéresse plus particulièrement ici, essayons de voir l'importance respective et les relations de ces trois domaines ou aspects fondamentaux intervenant dans le comportement humain.

L'affectivité étant ici au centre de nos préoccupations de recherche, nous essaierons d'apercevoir ses rapports avec l'intelligence et la motricité. Quant aux rapports de ces deux derniers domaines entre eux, ils sont relativement connus ; il suffit de rappeler que Piaget a désigné le premier stade du développement cognitif comme étant le stade de l'intelligence sensori-motrice, où l'intelligence se développe chez l'enfant grâce à l'exploration active du milieu et l'utilisation de l'ensemble de ses sens. C'est dire combien activités motrice et activité intellectuelle s'imbriquent, et nous rappellent encore que le découpage en trois dimensions sert plus à analyser et comprendre l'intervention de plusieurs facteurs dans le comportement humain. Nous intéressant à l'affectivité plus particulièrement, nous apprendrons que c'est elle qui détermine tout comportement humain. « *J. Piaget précise qu'en toute action le moteur et l'énergétique sont de nature affective (besoin et satisfaction), tandis que la structure est de nature cognitive (le schème en tant qu'organisation sensorimotrice). Assimiler un objet à un schème est donc, pour J. Piaget, simultanément tendre à satisfaire un besoin et conférer une structure cognitive à l'action* » (cité par Ajuriaguerra, 1977, p. 241).

1.1- Affectivité et intelligence :

D'après Amado toujours (1974, p.72-73) « les conceptions de Wallon présentent un très grand intérêt à plusieurs égards : indiscutablement concrètes, scientifiques, elles évitent la causalité intellectualiste et la finalité idéaliste. Elles se fondent sur l'observation et sur la maturation fonctionnelle... L'importance donnée aux émotions, à l'affectivité, est très grande, parallèlement à celle des fonctions neurologiques ».

Quant à Piaget (1954), il s'est attiré le reproche d'intellectualisme, d'isolement arbitraire des activités cognitives, et de méconnaissance des relations de la vie intellectuelle et de la vie affective, mais il reconnaît le rôle accélérateur ou perturbateur

de l'affectivité sur la connaissance, « *l'affectivité ne crée pas de structures. Elle est l'énergétique de la conduite. Les structures relèvent des fonctions cognitives* » (id., p.75), ce qui n'amoindrit d'ailleurs pas l'importance de l'affectivité. C'est simplement un modèle de représentation, mécaniste, qui existe d'après Amado aussi chez K. Lewin, pour qui il existe « *une structure, perceptive et intellectuelle --- une dynamique, affective* » (id., p.307).

Sous une autre perspective, l'affectivité apparaît encore plus déterminante dans les capacités et le comportement humains. En partant des travaux de Piaget lui-même, et de K. Lewin (1946, 1959), on peut se demander si l'affectivité ne tient pas sous sa dépendance le développement de l'intelligence ? « *Dans cette nouvelle perspective, l'affectivité donne une intention, un sens à la conduite : On passe alors du registre de la causalité à celui de la signification* » (id., p.15). Amado cite de nouveau Piaget mais aussi P. Fraisse et d'autres chercheurs dans le cadre de recherches de la Psychologie expérimentale ayant montré que « **la motivation constitue la clef même de la conduite humaine ... Chez l'homme, la poursuite d'un objet encore absent ou non existant acquiert une importance capitale... Cette conception rend compte de la conduite comme activité dirigée. On parle alors de motifs, mobiles, impulsions, tendances et besoins** » (id., pp.42-43). On voit alors que l'affectivité détermine non seulement l'équilibre des relations à autrui, mais même une fonction abstraite comme la pensée est sous-tendue par une certaine manière de sentir, des motifs plus ou moins profonds et peut être affectée par les émotions.

Les recherches de la psychologie expérimentale ont conduit certains auteurs à découvrir et proposer des voies très fines pour explorer l'imagination des individus et connaître leurs motivations profondes et leurs besoins, à travers par exemple les tests projectifs. C'est ainsi que Murray (1938) a ouvert le premier parait-il, des voies nouvelles par sa méthode de l'aperception thématique. Nous verrons plus loin que la notion de "besoins psychoaffectifs" ou besoins secondaires est issue pratiquement de ses travaux et expériences accumulées grâce à l'utilisation du Thematic Apperception Test ou TAT [5]. D'autres travaux ont porté sur des motivations sociales, qui nous concernent ici davantage, puisque nous parlerons de "besoins socio-affectifs", que nous essaierons d'analyser plus loin (voir en §4 – La dimension affective en EPS, p.31). « *La motivation par des facteurs sociaux a été étudiée non seulement sur des groupes culturels variés et nombreux, mais aussi sur des groupes restreints, au moyen de la méthode de la dynamique de groupe qui se rapproche, d'une certaine façon, de la méthode expérimentale* » (Amado, 1974, p.44).

1.2 – Affectivité et motricité :

Motivation et émotion sont très liées ; étymologiquement toutes deux « meuvent » l'organisme. Elles se situent dans un continuum où la conduite émotive ne se rencontre que lorsque la motivation est devenue très forte, et s'exprime en quelque sorte par l'émotion, visible ou extériorisée. « *Pour la psychologie expérimentale, au-delà d'un optimum de motivation apparaissent les conduites émotives* » (idem, p.270). L'émotion traduit donc les motivations profondes des individus, et constitue le moteur en quelque

sorte de la conduite humaine. Conduite qui va s'exprimer en général à travers la motricité ou l'activité physique.

Wallon (1934) considère l'émotion comme une forme spéciale d'activité. « Toutes les émotions s'expliqueraient (...) par la manière dont le tonus se forme, se consomme ou se conserve. Sa résolution dans divers types d'activités sensori-motrices est le principe de la différenciation des émotions » (Amado, 1974, p.66). Wallon toujours a montré ensuite (1935) l'articulation intime entre l'activité motrice et l'émotion : Chaque émotion retentit sur le corps, et entraîne une certaine variation du tonus musculaire. Après Wallon, Ajuriaguerra (1977) a développé l'importance des relations entre émotions et 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.

Wallon a insisté par ailleurs sur un deuxième aspect des émotions très important pour nous dans ce travail : elles s'étendent facilement d'individu à individu et « *relèvent souvent de manifestations collectives* » (id., p.67). Depuis, la dynamique des groupes a montré combien les émotions peuvent gagner et entraîner facilement les individus dans la foule (Anzieu & Martin, 1973). Durant les Activités Physiques et Sportives, des analyses que nous verrons plus loin en EPS ont été faites sous les notions de psychomotricité et de socio-motricité (Parlebas, 1981), surtout dans le cadre du jeu et de l'opposition entre équipes pour montrer la complexité des interactions sociales.

Commentant la conception philosophique de G. Deleuze, Bessis (2009) remarque que « l'affect est puissance d'affirmation : à l'opposé des propositions de la psychanalyse ou de certaines approches philosophiques (...), l'affect n'est pas rapporté à un trauma, ni à une expérience originaire de la perte, mais il apparaît au contraire comme puissance de vie, puissance d'affirmation : "s'affecter de joie, multiplier les affects qui expriment ou enveloppent un maximum d'affirmation" écrit Deleuze dans Dialogues, 1977, p. 76) ». Au sujet des travaux du même philosophe, Delourme & Lecercle, (2003, pp.32-33) vont dans le même sens d'une analyse où « l'affect est inséparable d'un autre concept propre à la pensée de Deleuze, à savoir le plan d'immanence (...): ce plan n'est ni structuration de formes ni fait naturel ou spontané, mais milieu instable toujours "machiné", "agencé" par des affects-passions et des affects-actions, recomposé par des principes cinétiques (vitesses et lenteurs) et des principes dynamiques (intensités, degrés de puissance) ». Plus proche de la psychologie que de la philosophie, Jeu (1977) explique la recherche de l'exercice physique par rapport aux besoins qu'a l'homme « d'une conquête héroïque de toutes les dimensions de l'espace et du temps par delà les limites et obstacles qu'il s'invente pour pouvoir justement les dépasser » (p.78).

Il est connu que beaucoup de personnes recherchent la pratique d'activités physiques et sportives ou les jeux pour les émotions qu'ils procurent, ou pour retrouver un certain équilibre au plan affectif (voir par exemple Caillois, 1967). Peut-on choisir alors ou construire des exercices ou des situations d'apprentissage recherchant l'expression ou l'équilibre émotionnel en EPS? L'émotion étant la partie émergée, manifeste, de l'affectivité, il faut alors essayer d'abord de répondre à une question plus large, qui est la suivante.

2- L'AFFECTIVITE EST-ELLE EDUCABLE ?

« Si l'on reprend la division des activités humaines en trois ordres, l'affectivité, l'intelligence et l'activité, la nécessité de l'éducation des deux dernières ne fait aucun doute : dans quelque civilisation que ce soit, les modes de pensée et les modes d'action sont exercés progressivement et par paliers, selon la notion du développement génétique qui est celle du groupe social et selon les normes culturelles... Pour l'affectivité, ce n'est pas aussi clair » (Amado, 1974, p.284-285).

Nous venons de voir, notamment à travers la citation rapide des travaux de Murray (1938), l'importance des besoins d'ordre psychoaffectif, qui constituent en fait les motivations profondes des individus dans leurs actes, et cela autant, sinon plus parfois, que les besoins primaires qui nous poussent à la recherche d'une satisfaction plus terre-à-terre, comme se nourrir quand on a faim (voir détails plus loin, § 5.1 - théorie des besoins secondaires, p.39). Nos apprentissages sont aussi des actes qui obéissent à des besoins et des intérêts d'ordre affectif. Rappelons quelques-unes des théories (voir notamment Debesse & Mialaret, 1974) où est montrée l'importance de ces besoins et des motivations profondes qui nous poussent à effectuer des apprentissages:

-Dans la suite des apprentissages par conditionnement (Pavlov, 1913 ; Thorndike, 1913-1914 ; Hull, 1943...), ce sont surtout les travaux relatifs au conditionnement instrumental (Skinner, 1938) qui ont montré comment les apprentissages sont **renforcés** par les expériences affectives qui en résultent: la récompense (et la satisfaction et le plaisir qui en découlent) et, à un degré moindre, la punition (et le déplaisir) viennent fixer plus efficacement et plus durablement les acquisitions ;

-La psychanalyse (S. Freud) a insisté sur le versant dynamique de la vie mentale, où interviennent le désir, l'angoisse et les mécanismes de défense ; et s'il apparaît peut-être exagéré de dire que toute conduite tend à supprimer une tension et obéit au **principe de plaisir**, la psychanalyse a en tout cas montré que se sont les expériences marquantes affectivement qui ont tendance à se reproduire et qui forgent la personnalité individuelle (ou la détruisent);

- Un des précurseurs des théories fonctionnelles, qui se sont interrogées surtout sur le pourquoi des phénomènes psychologiques, Condillac (1754), par sa « psychologie sensible », prépara le terrain aux théories modernes, montrant que les conduites d'apprentissage s'opèrent par leur signification du point de vue affectif et pratique. Les recherches de la psychologie expérimentale feront évoluer la théorie vers une notion devenue fondamentale non seulement en psychologie mais dans les apprentissages et les méthodes éducatives: **la motivation**, et ses racines dans nos besoins affectifs profonds. Rappelons-nous les relations étroites que nous venons de voir plus haut entre l'intelligence et l'affectivité, où cette dernière apparaît déterminante dans toute conduite humaine.

Ces exemples de théories de la psychologie montrent déjà la nécessité d'une prise en charge éducative des aspects affectifs, et de l'importance à accorder à la formation des enseignants en psychologie. Poursuivant notre argumentation théorique dans ce sens, essayons maintenant de voir de plus près des méthodes pédagogiques qui tentent

d'appliquer ces théories, et de nous projeter par des exemples dans le domaine qui nous intéresse directement dans ce travail, c'est-à-dire les aspects socio-affectifs en EPS.

2.1 – L'École Active :

La pédagogie active (ou l'École Active) s'appuie sur les centres d'intérêt et les besoins de l'enfant à chaque âge, l'activité personnelle de l'apprenant et le travail de groupe, surtout sous forme de jeux. S'appuyant également sur les données de la Psychologie (fonctionnelle d'abord, du développement ensuite), elle a montré la nécessité de connaître les besoins de l'enfant à chaque âge (par exemple Decroly, 1914, 1921) et de s'y adapter.

<<Parmi ses représentants qui sont aujourd'hui nombreux, citons les plus illustres, dans des domaines très différents : Decroly, Dewey, Maria Montessori et, dans un autre ordre, Makarenko. Les diverses méthodes préconisées par ces grands pédagogues ont pour point de départ commun la conviction que **l'affectivité, à la base des désirs et des intérêts de l'enfant, peut et doit être développée et utilisée dans son éducation sociale, sensorielle et intellectuelle**, par la recherche du plaisir et de la joie. Ils s'opposent donc au courant intellectualiste didactique, qui affirme le primat des apprentissages analytiques et synthétiques sur les inventions de l'affectivité enfantine>> (Amado,1974, pp.295-296).

Après les grands pédagogues qui viennent d'être cités, on verra émerger la psychologie génétique de J. Piaget. Le terme "génétique" prêtant à confusion, on en vient à la psychologie de l'enfant, avant que la psychologie du développement devienne une branche scientifique spécialisée, dont les applications sont de plus en plus importantes non seulement chez l'enfant et l'adolescent, mais à tous les âges de la vie.

Bien que l'on continue à croire que l'axe de préoccupation principal de l'éducation doit être l'aspect cognitif, l'affectivité et la motricité sont valorisées dans la pédagogie active essentiellement par l'organisation des activités en groupe et dans le jeu (voir par exemple Chateau,1967); ainsi sont favorisées l'activité physique, mais aussi la communication, les relations et la socialisation. L'émotion, étroitement liée à l'action, comme nous venons de le voir déjà avec Wallon (1935), va pousser l'individu à s'imprégner des règles de vie du groupe, et apprendre ainsi à vivre en société (connaître les autres, tenir compte de leurs capacités, les respecter, s'entraider...). Et quand il se sent concerné aussi bien par la tâche que par l'activité de groupe, l'enfant apprendra encore mieux et s'impliquera davantage dans l'action. Piaget (1965) confirmera dans l'Encyclopédie française et mettra l'accent sur l'implication personnelle de l'apprenant : *«En faisant des expériences devant l'enfant au lieu de les lui faire faire lui-même, on perd toute la valeur formatrice et formatrice que présente l'action propre comme telle »* (p.18).

Avec ces remarques, nous comprendrons combien l'Éducation Physique implique la participation de l'élève, par l'engagement de tout son corps dans l'action, mais aussi par l'organisation quasi régulière des apprentissages en équipes. Il est alors amené à utiliser tout son potentiel, moteur, cognitif, affectif. Les précurseurs de l'école active l'ont bien compris dès le début de leurs expériences, comme M. Montessori (voir à son sujet

Sillamy, pp. 765-766) qui apprendra à l'enfant dès l'école maternelle (et depuis le début du 20ème siècle !) à maîtriser son corps, par exemple en s'exerçant à des mouvements, en marchant sur un parcours tracé au sol, etc. Quant à O. Decroly (dont l'œuvre a été analysée par Wallon, 1953), il considérera non seulement la classe, mais l'école, comme une société en soi où les enfants apprennent à vivre et assumer des responsabilités ; et il valorisera l'observation, l'action, les activités pratiques, comme les travaux manuels ... Alors que chez nous en Algérie, on continue à la rentrée scolaire 2011/2012 à s'interroger sur les « activités périscolaires » et la façon de les organiser l'après-midi à partir de 14h 30mn à l'école primaire, où il existe un programme d'EPS certes, mais resté lettre morte (voir chapitre IV, §5.1, pp. 133-134).

2.2 – La Pédagogie Par Objectifs :

L'institution scolaire en général, l'enseignant en particulier, ne peuvent se dispenser de se poser les questions des objectifs de leur action éducative et d'essayer d'y répondre. Les travaux sur les objectifs de l'éducation sont nombreux (voir notamment De Landsheere U. & G., 1975), mais ils s'appuient plutôt sur l'expérience pédagogique et l'analyse théorique que sur la recherche scientifique, car « *le pédagogue est obligé d'adopter une pensée de l'action qui n'attend pas toujours les résultats de la recherche* » (Eisenbeis & Maccario, 1979(1), p.6).

La Pédagogie Par Objectifs (ou PPO) est l'une des théories pédagogiques les plus utilisées, sinon dans la pratique éducative, du moins dans l'élaboration des programmes d'enseignement. Elle est représentée essentiellement par la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs, commencée en 1956, revue et perfectionnée par plusieurs générations de chercheurs et pédagogues, pendant une vingtaine d'années (voir par exemple Krathwohl, Bloom & Masia, 1966; Harrow, 1972). Cette classification a plus un caractère théorique que pratique ; mais elle a le mérite de mettre l'accent sur les trois aspects fondamentaux de l'activité humaine, - motricité, affectivité, intelligence - , et s'inspire d'ailleurs pour cela directement des classifications de la Psychologie (exemple des tests psychologiques déjà présentés en §1, p.21). Cette taxonomie propose trois axes de capacités sur lesquelles il faut agir en éducation :

- Objectifs éducatifs du domaine cognitif (Bloom & al., 1956), ou des capacités intellectuelles et des connaissances, ou encore du savoir selon une formulation plus ancienne (voir par exemple Reuchlin, 1973);

- Objectifs éducatifs du domaine psychomoteur (par exemple Harrow, 1972), ou des capacités physiques et des habiletés motrices, ou du savoir-faire;

- Objectifs éducatifs du domaine affectif (voir notamment Krathwohl, Bloom & Masia , 1966), ou du savoir-être, ou domaine socio-affectif dans des formulations plus récentes (D'Hainaut, 1980). Il apparaît en effet très peu fiable de séparer l'affectif et le social. C'est pourquoi on insiste dans la conception moderne de l'éducation sur la nécessité de concilier l'épanouissement personnel et la socialisation : << *L'enfant, d'abord, a droit à l'épanouissement maximum de toutes les possibilités et toutes les ressources qu'il porte individuellement en lui. Ainsi se forme sa personnalité par le savoir, la connaissance et le jugement, mais aussi par la mobilisation et l'expression de ses potentialités physiques et*

affectives (...) En même temps, l'éducateur se doit de préparer l'enfant à la vie sociale où, précisément, celui-ci fera appel aux ressources développées de sa personnalité >> (Leif, 1982, p.89).

L'EPS peut s'inscrire parfaitement dans ces choix éducatifs modernes, si bien exprimés par Leif, et répondre ainsi à des besoins d'ordre affectif et social chez les enfants et les adolescents. Une grande partie de ce travail de recherche va être en quelque sorte une tentative de reconstitution de ce concept de "dimension ou aspect socio-affectif" dans l'activité de l'élève en EPS, et dans les préoccupations pédagogiques de l'enseignant. L'ancienneté d'ailleurs de notre référence théorique principale, la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs, ne la décline pas, loin s'en faut, puisqu'elle est la plus utilisée (d'après Tochon, 1989); et elle continue à être d'actualité dans les nouvelles approches, comme l'approche par les compétences.

2.3 – L'approche par les compétences :

Cette approche pédagogique cherche à mieux clarifier les objectifs éducatifs, et choisir les situations d'apprentissage préparatoires à la vie. On y insiste sur les situations-problèmes qui poussent l'élève à apprendre à utiliser l'ensemble de ses ressources (intellectuelles, affectives et psychomotrices) pour aller vers la solution. Elle est à la base de la réforme et des nouvelles orientations pédagogiques chez nous en Algérie, dans l'ensemble du système éducatif. Il y a ainsi cette volonté en Algérie de suivre l'actualité des réformes pédagogiques et le mouvement de mondialisation de méthodes et systèmes qui existent déjà ou sont expérimentés aux Etats-Unis, en France, au Canada... C'est le cas en ce qui concerne également le système LMD (ou Licence-Master-Doctorat) à l'université, que nous verrons un peu plus loin dans le cadre de la formation des enseignants (chapitre 2, pp. 51-61).

Remarquons tout d'abord que la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs est toujours utilisée dans cette nouvelle approche, surtout dans le cadre de la formulation des objectifs éducatifs. L' "Approche par les Compétences" est même considérée comme la dernière génération de la Pédagogie Par Objectifs. Si celle-ci commence par une analyse des besoins en vue de formuler des objectifs d'apprentissage en termes de comportements décrits de manière détaillée, la nouvelle approche présente des objectifs sous forme de compétences essayant d'être formulées de manière plus globale et plus concrète, en vue d'une préparation à la vie en société. Et les aspects cognitif, affectif et psychomoteur constituent toujours les trois axes fondamentaux sur lesquels s'appuient les pédagogues pour la formulation et l'acquisition des compétences. On cherche à développer les conduites de l'apprenant dans des situations proches ou similaires aux conditions concrètes de la vie: non pas lui inculquer un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être mais le rendre capable d'utiliser ses savoirs et capacités pour résoudre ses problèmes dans la vie réelle.

L'approche par les compétences s'inspire de l'évolution de plusieurs théories, dont celles que nous venons de citer plus haut, et plus particulièrement de la psychologie fonctionnelle, de la psychologie du développement, et des travaux réactualisés du psychologue J. Dewey (1859-1952; voir à son sujet Sillamy, 1980, pp.358-359). Connue

surtout à travers son fameux « *learning by doing* », c'est aussi l'un des promoteurs de l'éducation progressive, basée sur le développement de l'enfant tenant compte de la préparation à la vie, et de la pédagogie institutionnelle visant la socialisation (voir plus loin, p.36, les aspects socio-affectifs en EPS). Dewey a fondé une école en 1896 où il expérimentera l'autodiscipline, l'engagement libre et l'esprit démocratique. « *La pédagogie de Dewey se caractérise par trois aspects : elle est génétique (adaptée au développement et aux intérêts de l'enfant) ; fonctionnelle (elle répond à ses besoins) ; sociale (l'école devient le lieu privilégié de la socialisation, de l'apprentissage de la vie en société)* » (Sillamy, 1980, p.359).

Nous aurons vu que ces trois exemples d'approches pédagogiques (la pédagogie active, la pédagogie par objectifs, et l'approche par les compétences) insistent toutes sur les trois axes de l'activité humaine, considérés comme autant d'axes sur lesquels il faut poursuivre des objectifs de l'éducation. Mais si les aspects psychomoteurs et cognitifs sont pris en charge, qu'en est-il réellement des aspects affectifs ou socio-affectifs?

3 - DIFFICULTES DE PRISE EN CHARGE EDUCATIVE DES ASPECTS SOCIO-AFFECTIFS:

Les tentatives d'application des taxonomies relatives au domaine affectif ou socio-affectif, comme celle de Krathwohl, Bloom & Masia (1966), ne semblent pas avoir donné de résultats probants, généralisables. Faisant la revue de plusieurs taxonomies, Tochon (1989) constate que « *les objectifs du domaine socio-affectif sont le plus souvent non explicités* » (p.29). Avant la réalisation, il existe donc d'abord des difficultés d'explicitation des objectifs éducatifs du domaine socio-affectif:

- L'une des raisons principales est que traditionnellement, sous l'angle de la notion du savoir-être, il s'agissait surtout d'inculquer à l'enfant des valeurs, des principes moraux, une discipline, des attitudes lui permettant, une fois sa formation terminée, de s'intégrer au monde des adultes en ayant un comportement conforme aux règles de la société à laquelle il appartient. On voit que l'apprentissage affectif, ou du savoir-être, était intimement lié à la conception que l'on se faisait de la société (Reuchlin, 1973); cela crée à l'évidence des difficultés de formulation explicite des objectifs de ce domaine, et qui soit éloignée des influences culturelles et idéologiques;

- Une certaine confusion existe entre les notions de savoir-être et de conduite : Si en Psychologie, le concept de conduite a une signification élargie à de nombreuses composantes, affectives, motrices, intellectuelles (Sillamy, 1980, pp. 260-261), en éducation il a encore un sens traditionnel d'interaction sociale et d'attitudes morales (Hotyat & Delepine-Messe, 1973, p. 68) ; il désigne les modes d'action d'un individu face à ses semblables, et dont le comportement est susceptible d'être jugé par l'entourage. « *Bien se conduire* », c'est par exemple être poli, bienveillant, solidaire avec les autres ;

- Dans la taxonomie initiale des objectifs éducatifs du domaine affectif proposée par Krathwohl, Bloom & Masia (1966), l'élève devrait être amené par un processus progressif, à intérioriser des attitudes et des valeurs sociales. Il s'agit ni plus ni moins que de réaliser des objectifs de socialisation en utilisant l'affectivité et les intérêts de

l'élève, ce qui ne paraît pas être une mince affaire, pour laquelle il faut trouver les activités pédagogiques appropriées ; c'est d'ailleurs contre ces difficultés, entre autres, que D'Hainaut (1980) propose une nouvelle formulation sous la forme de << *démarches socio-affectives* >> ; l'affectivité y occupe une place importante, mais ces démarches restent étroitement liées à l'activité intellectuelle (exprimer aux autres ses croyances, montrer ce que l'on ressent, se fixer des objectifs à réaliser...) ;

- Plus récemment, et grâce aux avancées de la psychologie du développement notamment, on considère que s'il est nécessaire d'effectuer l'apprentissage des règles et des valeurs de la société dans laquelle on vit, il nous est interdit de le faire au détriment de l'équilibre affectif des individus. Nous abordons ainsi une conception où l'affectivité joue un rôle fondamental au lieu de constituer uniquement "le moyen" par lequel on installe valeurs et attitudes souhaitées par les adultes : Il faut prendre avant tout en charge les besoins et intérêts de l'enfant à chaque âge. « *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). C'est dans ce sens que nous parlons d'une prise en charge éducative des aspects socio-affectifs à l'adolescence.

Quant aux obstacles à la réalisation d'une éducation de type socio-affectif, ils semblent encore plus difficiles à surmonter que les obstacles d'ordre conceptuel :

- D'abord au niveau de l'attitude des enseignants :

Les problèmes affectifs au niveau individuel comme au niveau de la classe, sont souvent considérés comme des problèmes "parallèles", étrangers au cours, qu'il faut résoudre pour pouvoir effectuer les apprentissages intellectuels ou moteurs. On ne conçoit pas que l'on puisse éduquer l'affectivité. Et l'enseignant a tendance à "traiter" des problèmes de conduite en vue de les résorber, de façon à pouvoir enseigner (instruire). Or ce que l'on prend pour des problèmes de conduite ou phénomènes perturbateurs de la classe sont des aspects du comportement qu'il faudrait prendre en charge tout autant que le travail intellectuel ou l'activité motrice. Les quelques exemples de théories de la psychologie et méthodes de l'éducation que nous venons de voir le prouvent (pp.25-29);

- La formation insuffisante des enseignants au plan psychologique:

Cette remarque découle naturellement de la précédente, dans la mesure où les enseignants reçoivent en général une formation qui les prépare à transmettre des connaissances, et accessoirement des savoir-faire, mais pas un savoir-être. Par ailleurs, « *les méthodes actives sont cependant difficiles à appliquer dans les classes surchargées, où les maîtres doivent respecter des programmes très lourds. De plus, elles demandent à ces derniers une formation poussée en psychologie de l'enfant, et un travail plus différencié et plus attentif. Pour que tous les élèves puissent bénéficier de ces méthodes, il faudrait*

donc apporter de nombreuses améliorations à notre système éducatif et procéder à une refonte des programmes » (Sillamy, 1980, p.17) ;

- L'originalité des personnalités individuelles des élèves et des enseignants:

On ne peut aborder le domaine de l'éducation au plan socio-affectif sans aborder la notion de personnalité de l'élève, de chaque élève, et aussi la personnalité de l'enseignant. En même temps, l'abord opérationnel des objectifs éducatifs devient plus complexe parce qu'on affronte ainsi la dynamique et la spécificité des caractéristiques psychologiques de chaque individu dans la classe. Peut-on demander à un enseignant de s'adapter au plan affectif à chaque personnalité singulière dans des classes généralement surchargées ? D'un autre côté, comment peut-on essayer de mettre dans le même " moule éducatif " ce qui a un caractère unique d'une personne à l'autre ? Le problème posé paraît insurmontable. Pourtant, l'action éducative sur les personnalités singulières est souhaitable, car « *elle se rend alors plus clairvoyante, plus précise, plus individuelle, plus efficace* » (Leif, 1982) ;

-L'analyse insuffisante des moyens de réalisation des objectifs socio-affectifs:

Il apparaît nécessaire d'effectuer le choix et d'analyser le contenu d'activités scolaires susceptibles de réaliser une prise en charge éducative des objectifs à dominante socio-affective. Les solutions traditionnelles ont tendance à valoriser uniquement le versant de la socialisation, et sous les aspects plus du conformisme à une idéologie dominante que de l'épanouissement des potentialités affectives de personnalités actives et qui s'affirment. C'est ainsi que les solutions préconisées sont souvent celles d'une "éducation civique" ou morale, où les leçons sont en plus données d'après Leif (o.c.) le plus souvent de façon magistrale, et « *procèdent d'un formalisme desséché, sans rapports directs ou valables aux conditions, aux actions, aux conduites concrètes de la vie quotidienne* ».

4 – LA DIMENSION AFFECTIVE EN EPS :

L'appellation "Education Physique et Sportive", faite probablement dans une tentative d'intégration de plusieurs méthodes, et notamment pour désigner l'utilisation d'exercices et d'activités physiques et sportives à des fins éducatives à l'école, n'est pas une formulation à caractère universel. Nous suivons dans son utilisation la conception des français chez qui cette dénomination, généralement réduite à ses initiales (EPS), est consacrée dans une sorte de synthèse ou "éclectisme" après une « guerre des méthodes » durant la première moitié du 20ème siècle, 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 (qui sont partiellement responsables de cette "guerre pédagogique" en France) parlent de *Physical Education*, sans ajouter la notion de Sport.

On a tendance à voir l'Education Physique et Sportive (EPS) à l'école uniquement sous l'angle du développement de savoir-faire moteurs, et comme une initiation aux activités

sportives, quand elle n'est pas considérée comme un simple moyen de défoulement ou de récréation. On évacue ainsi d'autres aspects très importants des apprentissages qui sont ou peuvent être effectués dans cette discipline éducative qui se pratique dans des conditions particulières par rapport aux autres matières scolaires, et qui a ses apports spécifiques. Nous entreprenons ici de montrer par exemple la richesse d'expression émotionnelle et relationnelle existant en EPS et le rôle éducatif que joue ainsi l'enseignant sous l'angle socio-affectif.

Par le fait qu'elle se pratique généralement en plein air (parfois dans un gymnase), qu'elle fasse appel aux mouvements de tout le corps, et qu'elle se pratique généralement en groupes, on peut facilement comprendre déjà qu'elle crée ainsi des interactions de type socio-affectif, plus ou moins complexes. Des observations et analyses théoriques un peu plus approfondies montreront le lien étroit existant entre l'affectivité et la motricité:

- Nous n'apportons rien de nouveau en commençant par Aristote, qui a décrit depuis très longtemps déjà l'effet de catharsis ou libération qu'entraîne le jeu théâtral sur les participants et les spectateurs, leur permettant de se libérer de tensions liées aux refoulements (voir Alderman, 1983). Réactualisée par la psychanalyse puis la dynamique des groupes, la théorie cathartique constitue le fondement théorique d'une méthode de psychothérapie par le jeu chez l'enfant : On utilise le jeu comme exutoire ou moyen de décharge et de défoulement des pulsions, des frustrations, de l'agressivité, ce qui justifie amplement l'importance du jeu sportif comme exutoire de tensions d'origines multiples . Ainsi peut-on à travers le jeu aider à réaliser l'équilibre émotionnel et affectif de nos élèves ;

- L'exercice de relâchement ou d'assouplissement le plus simple peut avoir un effet d'abandon des tensions nerveuses (voir les méthodes de relaxation). *« L'action de la rééducation psychomotrice ou des techniques de relaxation est complexe. Elle s'effectue, en effet, non seulement sur la motricité, mais aussi sur le corps "unificateur des expériences toniques et des relations avec autrui" (Ajuriaguerra). Elle agit donc également comme une psychothérapie et, par conséquent, les difficultés rencontrées dans sa progression pourraient être interprétées comme des résistances. L'expérience montre que son action est favorable aussi sur le développement des activités cognitives »* (Amado, p.269) ;

- A l'opposé du relâchement, l'exercice dynamique, même le plus modéré et le plus proche de la marche, comme le "jogging", n'est pas seulement mouvement et dépense d'énergie ; chez un débutant, cet exercice léger peut exprimer la volonté (caractéristique affective) de dominer ses appréhensions face à l'effort physique ; quant à l'exercice dynamique plus intense, à travers la simple dépense d'énergie, il peut aider à se libérer de tensions (surplus d'énergie, tensions psychiques liées au stress...) ;

- Le jeu sportif collectif va plus loin : c'est un moyen d'établissement ou de rétablissement des relations sociales, surtout quand il s'agit d'aider des personnes en difficulté à rétablir le contact et la communication avec les autres. L'EPS utilise pratiquement de manière continue le groupe comme un fondement même de ses méthodes et de son organisation. Pour bien montrer son importance éducative, passons

par une des méthodes pédagogiques les plus anciennes et les plus connues dans l'éducation en général, la Pédagogie Institutionnelle, et son application en EPS.

4.1 – La socialisation par le Sport :

En EPS, 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 (voir par exemple Lobrot, 1968), cherchant à faire participer les élèves à la gestion de la classe.

Le sport d'origine anglaise paraît adapté aux idéologies modernes, surtout capitaliste (Brohm, 1975), parce qu'il reproduit des valeurs, par exemple de concurrence et de performance. Différencié des autres exercices physiques par des règles strictes à observer pendant la compétition, le sport s'installera dans les écoles anglaises d'abord en tant que moyen de divertissement, avant d'être pleinement reconnu en tant que moyen de formation du "gentleman" (Loisel, 1955). Il envahira progressivement la leçon d'EPS en France (vers 1949 d'après Thill & al., 1983) pour diverses raisons, éducatives entre autres : il permet d'expérimenter la vie en équipe, d'affronter son habileté à celle des autres... bref, d'aider à la socialisation.

Dans un système d'enseignement utilisant la Pédagogie Institutionnelle, les objectifs de travail et l'organisation de la classe sont confiés à la décision des élèves, ou du moins à leur large participation dans l'élaboration des règles de travail scolaire et de discipline (autogestion). C'est ainsi que l'on favorise encore mieux la socialisation, par l'apprentissage des règles de vie sociale, et même de la responsabilité dans leur application, dans une sorte de mini-société "démocratique". Cette méthode est inspirée par les premières recherches de psychologie des groupes et par la "non-directivité" de C. Rogers (Pagès, 1965). Les modalités d'organisation semblent avoir été facilement appliquées en Education Physique, probablement grâce à la ressemblance et la proximité du système d'organisation du Sport, basé sur l'équipe, régie par des règles "sociales". Des expériences en France et en Algérie l'ont montré.

L'Algérie a fait en effet une expérience très riche de Pédagogie Institutionnelle appliquée à l'EPS dans les années 1970 – la "Commune éducative" - qui pourrait être reprise et enrichie sous certains de ses aspects. Cette expérience s'était inspirée de la "République des Sports" animée à Calais, en France, par la FARE (Fédération des animateurs des Républiques Educatives); celle-ci ambitionnait d'effectuer l'apprentissage de la participation démocratique à la vie sociale et à la prise de responsabilité à travers l'animation sportive et l'EPS scolaire. Chez nous, ces méthodes ont intéressé les responsables. C'est à partir de 1968 que le Ministère de la Jeunesse et des Sports Algérien entreprend une "coopération pédagogique" avec la FARE et est séduit par des thèses qui sont vite adaptées à une idéologie socialiste. Les premières Instructions Officielles pour l'enseignement de l'EPS (1970), proposaient la " Commune Educative", dénomination adaptée à la cellule politique de base de la société algérienne, comme système d'organisation de la classe en EPS. Copiée d'abord sur « *ce qu'est un gouvernement dans un pays* » (Jacques Derette, président de la FARE, lors d'une

communication au CNEPS d'Alger en 1974), l'organisation de la classe évoluera vers la reproduction de l'organisation du club sportif comme cellule de base: Un président, un secrétaire, un trésorier, et deux capitaines pour deux équipes par club en général. En fonction des effectifs réels de nos classes (une quarantaine d'élèves dans l'enseignement secondaire par classe), on installera dans la plupart des cas deux clubs et quatre équipes par classe, appelés à s'affronter en compétitions aussi bien durant les apprentissages que durant les examens scolaires.

Beaucoup moins lourde que l'organisation "républicaine" ou "communale", et plus proche des préoccupations pédagogiques, l'évolution vers une organisation sportive sera adoptée par les enseignants d'EPS et fera oublier petit à petit les choix idéologiques socialistes. L'appellation "commune éducative" disparaîtra progressivement, mais cette organisation de la classe subsistera sous les aspects essentiellement pratiques de l'organisation des groupes en équipes pour effectuer les apprentissages et surtout les compétitions. Preuve, s'il en est, de son acception et de son utilité chez les enseignants d'EPS. Cependant, nous n'échapperons pas pour autant à l'idéologie, nous le voyons dans ces choix de l'orientation sportive, c'est-à-dire la domination de la compétition et de la performance.

On voit ainsi que des objectifs de socialisation, qui ont été expérimentés chez nous aussi sous une forme idéologique, "la commune éducative", puis plus franchement l'organisation sportive, sont relativement connus en EPS. Des analyses plus récentes essaient de montrer encore mieux cette importance fondamentale de la socialisation, mais aussi des aspects affectif et relationnel en EPS, et la nécessité de leur prise en charge éducative d'une manière plus explicite et consciente des risques encourus au plan idéologique. Les données théoriques "nouvelles" ou renouvelées qui semblent les plus appropriées pour poursuivre cet essai d'analyse des aspects socio-affectifs en EPS se situent à deux niveaux:

- D'abord dans le cadre annoncé plus haut mais peu approfondi de la taxonomie en trois domaines d'objectifs éducatifs assignés à l'école (en principe dans toutes les matières d'enseignement): cognitif, psychomoteur et affectif ou socio-affectif, taxonomie issue de théories et démarches utilisées en psychologie, comme nous l'avons déjà vu (p.21);

- Ensuite, et à partir de données de la psychologie dynamique et de la psychologie du développement, nous essaierons d'apercevoir l'importance des besoins secondaires et de la notion de motivation d'une part, et les caractéristiques du développement à l'adolescence, d'autre part.

4.2 – Objectifs éducatifs des domaines psychomoteur et socio-affectif en EPS :

A travers l'Approche par les Compétences, la préparation à la vie sociale est plus que jamais réaffirmée. Et la formulation même des compétences à faire acquérir aux apprenants, telles qu'elles sont abordées dans les programmes, continuent à se référer essentiellement à la taxonomie en trois domaines, l'aspect cognitif étant évidemment toujours dominant. C'est pourquoi il faut revenir à la Pédagogie Par Objectifs pour

essayer de mieux apercevoir l'importance des aspects affectif et psychomoteur des objectifs éducatifs. Cette classification est en effet pour nous une précieuse ressource dont nous ressentons l'efficacité car elle nous permet de mettre en relief deux aspects essentiels des objectifs éducatifs, relativement délaissés par l'école au profit de l'aspect cognitif, particulièrement chez nous en Algérie.

4.2.1 - Psychomotricité et EPS :

Bloom 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, Bloom et Masia, 1966), suivie en dernier par les objectifs du domaine psychomoteur (Harrow, 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 déborde donc largement le champ de l'EPS. 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 & Rubio, 1995). La thérapie psychomotrice, méthode assez récente de psychothérapie, est apparue au début des années 1970 (voir Ajuriaguerra, 1977, pp.237-295), utilisant le mouvement pour la rééducation des fonctions mentales, elle s'inspire largement des techniques d'organisation de la séance d'EPS, beaucoup plus ancienne et datant du début du 20ème siècle d'après Loisel (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, par exemple d'âge ou de sexe, et les objectifs poursuivis (exercices respiratoires, 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'EPS est plus orientée, en tant que matière d'enseignement, vers le développement général du corps et des capacités physiques et motrices. Elle utilise 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. Il faut remarquer que chez nous en Algérie, il existe un programme pour l'école primaire, mais malheureusement non appliqué. Quant aux familles d'activités les plus courantes dans les collèges et lycées, ce sont : l'athlétisme (courses, sauts, lancers) et les sports collectifs (hand-ball, basket-ball, volley-ball...), la gymnastique ayant encore peu de place, malgré son inscription parmi les activités de base dans les programmes ; la rareté des salles de Sport dans les établissements scolaires semble constituer le principal obstacle. Par le moyen de ces activités, les objectifs assignés à l'EPS 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. Des apprentissages sociaux sont indirectement effectués à travers l'organisation de la classe en groupes ou équipes, ou parfois de façon construite par quelques enseignants conscients de la valeur des règles du jeu sportif. Les objectifs de socialisation en EPS ne sont pas un fait nouveau en effet, comme nous l'avons vu surtout avec l'introduction du sport anglais; mais ils 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'EPS à l'école primaire montre combien le mouvement et l'activité sont déterminants dans le développement harmonieux et l'équilibre de la personne humaine. Ce que l'on connaît moins par contre, c'est l'impact de cette activité physique sur la vie émotionnelle et l'apprentissage des relations et des interactions. Ces derniers améliorent la communication, le jeu de différents rôles, des valeurs collectives comme l'entraide, la solidarité... Ce sont surtout ces aspects qui semblent justifier le mieux la notion d'"éducation par le mouvement" que l'on retrouve souvent dans des ouvrages traitant de pédagogie de l'EPS (voir par exemple Pujade-Renaud, 1974, pp.178-191, ou Vial, 1977, pp.110-111...). Dans une éducation psychomotrice au sens large, intégrant psychomotricité précoce et EPS scolaire, on souligne en effet deux dimensions où les objectifs peuvent être développés et enrichis:

- **L'éducation du mouvement** ou du physique, centrée sur l'acquisition de savoirs et savoir-faire moteurs, le développement de la condition physique, l'initiation sportive sur les plans technique et tactique...

- **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, de socialisation... objectifs qui apparaissent mieux quand on aborde la notion d'aspects socio-affectifs.

4.2.2 – Aspects socio-affectifs en EPS : Quelques données d'analyse théorique:

Le renouvellement de l'analyse montre donc d'autres voies intéressantes à plus d'un titre dans les richesses éducatives véhiculées par l'EPS. 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 individuellement et les groupes d'élèves d'une même classe.

Revenons aux "impératifs" d'une éducation de type socio-affectif énoncés par Amado , 1974, pp.284-285) et déjà présentés plus haut : l'impératif psychologique, c'est-à-dire partir des possibilités et des besoins de l'enfant, et l'impératif social (l'adaptation de l'enfant ou de l'adolescent à la société). Bien que les remarques d'Amado ne concernent pas spécialement l'EPS, nous noterons l'accord presque parfait avec des analyses faites par des auteurs qui se réfèrent surtout à des expériences plus spécifiques à l'EPS. Voici des exemples de tentatives relativement récentes concernant d'une part les interactions sociales dans le jeu collectif à travers la notion de sociomotricité, d'autre part l'intérêt pédagogique que suscite la manifestation des émotions en EPS :

Notion de sociomotricité et interactions dans le jeu collectif :

Parlebas (1981) utilise la notion de "sociomotricité" pour analyser les interactions complexes entre participants durant les Activités Physiques et Sportives, et plus particulièrement les jeux collectifs. 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...

Le terme "d'expression sociomotrice" avait été employé par des psychiatres (Lebovici, Ajuriaguerra & Diatkine, 1958) dans l'analyse du psychodrame. Ils voulaient souligner ainsi l'impact sur les participants de la charge affective des gestes et des déplacements. Parlebas montre quant à lui la richesse insoupçonnée des communications et des interactions de groupe dans le jeu sportif collectif, un terrain privilégié d'études d'ordre psychosocial utilisant les techniques du psychodrame et de la sociométrie. En même temps, il nous indique les voies d'une analyse pédagogique à approfondir en vue de formuler des objectifs d'apprentissage affectif et relationnel en EPS.

Des méthodes de la psychologie comme la dynamique des groupes de Lewin (1959) et le psychodrame de Moreno (1965) trouvent en EPS 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 :

- Au niveau du groupe-classe, découvrir par exemple les réseaux de relations et d'influences entre les élèves en vue de modifier et d'améliorer le "climat affectif", c'est-à-dire apprendre aux élèves à résoudre les conflits, à respecter les règles de fonctionnement du groupe, à agir ensemble pour un même but et apprendre l'entraide, etc. ;

- Au niveau individuel, découvrir par exemple les élèves isolés ou encore l'émergence de leaders, distribuer et apprendre des rôles à caractère social en fonction des capacités, résoudre des problèmes d'insertion dans le groupe, etc.

L'EPS, lieu d'expression des émotions :

Les émotions ne sont pas les moindres des aspects affectifs qui sont mobilisés par la motricité. Plus haut nous avons vu avec Wallon (1935) que 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. Nous avons vu aussi avec le même auteur que l'émotion pouvait s'étendre et se généraliser dans le cadre de l'action collective. La recherche de l'équilibre émotionnel peut donc se faire à travers l'EPS ; 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.

D'après Durand (2001), les émotions constituent les ressorts intimes de la pédagogie de l'EPS et devraient être 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. Mais encore faut-il que la formation soit revue.

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 & Maccario, 1979, et l'identification de l'enseignant d'EPS au rôle scolaire de transmission des savoirs). Plus récemment, tout se passe comme si les manifestations d'ordre affectif s'imposaient et obligeaient 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 (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* ».

L'affectivité n'a jamais été prise en charge explicitement à l'école. Or elle est omniprésente dans les comportements des élèves, et se donne à voir de façon plus ou moins apparente suivant les activités et la permissivité de l'environnement. Nimier par exemple a étudié l'affectivité en classe de mathématiques (1988); il a cité d'autres activités scolaires en classe où l'affectivité joue un rôle, comme les langues, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles (1996). L'Education Physique et Sportive, peut-être oubliée dans les exemples qu'il a cités, constitue pourtant l'un des "lieux" où les élèves arrivent à s'exprimer émotionnellement. Pourquoi ne pas essayer de répondre à ce qui apparaît comme un besoin, ou l'expression de plusieurs besoins d'ordre secondaire ? A l'adolescence, cela semble bien être le cas d'expression de besoins, à travers les activités scolaires qui en donnent l'occasion.

5- BESOINS PSYCHOAFFECTIFS A L'ADOLESCENCE:

5.1 – Théorie des besoins secondaires :

Dans la définition de la notion de besoin en psychologie, on distingue généralement les besoins qui correspondent aux conditions physiologiques de l'organisme (faim...), appelés "besoins primaires" (besoins végétatifs, sensori-moteurs et sexuels), et ceux qui dépendent des conditions sociales, ou "besoins secondaires". Ils sont classés en six catégories dans lesquelles nous citerons quelques exemples :

- Besoins principalement associés aux actions sur les objets inanimés, comme par exemple le besoin d'ordre (arranger les choses, être propre...);

- Besoins exprimant la volonté de puissance comme le besoin d'accomplissement (surpasser les obstacles, vouloir réussir...);

- Besoins liés à la préservation de son statut ou son ego (défendre ses droits, préserver son honneur...);

- Besoins relatifs à l'affection, tels le besoin d'affiliation (recherche des relations affectives avec autrui), le besoin d'aide, de se sentir en sécurité;

- Besoins d'agression et de soumission (attaquer, affronter, ou accepter, obéir);

- La sixième catégorie comporte des besoins sociaux divers, tel que le besoin de jouer, se détendre, se divertir...

C'est sur la base de son test, le TAT (Thematic Apperception Test, 1935) que Murray et ses collaborateurs ont élaboré la classification. Cette conception de l'existence de "besoins psychogéniques" a marqué le progrès des théories de la motivation : elle a ouvert une nouvelle voie pour une conception des besoins qui étaient conçus auparavant uniquement comme rattachés au fonctionnement biologique. Critiquée d'ailleurs parce que « *certaines des besoins distingués ne sont que des stratégies instrumentales destinées à satisfaire un besoin primaire plus large, la liste de Murray n'en reste pas moins une des plus fréquemment utilisées* » (De Landsheere, 1982). Ce que l'auteur de cette théorie ne nie pas (Murray & al., 1938), puisque pour lui, ces besoins secondaires ou "besoins psychogéniques" sont dérivés des besoins primaires.

D'autres tentatives d'études plus approfondies seront reprises par d'autres chercheurs pour essayer de déterminer la hiérarchie des besoins en allant des besoins primaires aux besoins secondaires. Par exemple Mc Clelland (1955) considère que la personnalité, d'un individu à l'autre, est caractérisée par la dominance d'un des trois besoins fondamentaux suivants :

- Le besoin d'accomplissement : besoin poussant à se dépasser, à surmonter et accomplir des tâches difficiles;

- Le besoin de puissance : focaliser l'attention, être considéré;

- Le besoin d'affiliation, qui est à la racine même de la socialisation d'après De Landsheere G. (1982) : « C'est le besoin d'être accepté par les autres, d'être aimé, de se sentir bien intégré dans le groupe, de s'y fondre, de s'y sentir protégé. L'importance de la relation humaine prend ici nettement le pas sur l'accomplissement. Pour beaucoup d'élèves dominés par le besoin d'affiliation, l'étude passe après "être bien avec les autres" » (p.193).

Ce sont enfin les travaux de Maslow (1954) qui semblent rencontrer le plus d'adhésion actuellement (Marmion, 2008 ; Lecomte, 1998 ; Feldmann, Giroux et Cauchy, 1994). Présentés sous la forme d'une pyramide, en 1943, les besoins selon Maslow tentent de montrer le lien et la continuité entre les "besoins primaires" (placés à la base de la pyramide) et les "besoins secondaires" :

Accomplissement personnel

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

Estime de soi

(confiance, respect des autres
et par les autres, estime personnelle)

Besoins d'appartenance et affectifs

(amour, amitié, intimité, famille)

Besoins de sécurité

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

Besoins physiologiques (manger, boire, respirer)

Remarquons que les deux premiers niveaux de besoins (en partant de la base) sont inscrits dans les droits de l'homme bien que tous les Etats n'arrivent pas encore à les satisfaire tous.

Le besoin d'appartenance, nommé ailleurs besoin d'affiliation ou encore besoin de reconnaissance sociale, est parfois classé comme aussi fondamental que les " besoins primaires". Le besoin de reconnaissance sociale, ou celui du lien social, apparaît en effet comme une composante à part entière de la personnalité humaine, à satisfaire obligatoirement. Il n'est pas loin de ce qui était d'ailleurs plus anciennement appelé " instinct grégaire", appliqué aussi aux animaux, qui pousse les êtres humains à former des groupes ou à adopter le même comportement. Il se manifeste par la recherche de communication, d'expression, d'intégration et de reconnaissance par le groupe social. L'isolement est l'une des positions les plus dangereuses pour la santé de l'être humain, et la majorité des personnes ne peuvent pas vivre sans autrui. Des désordres psychoaffectifs peuvent s'installer rapidement chez l'individu isolé et se manifester par des comportements déviants.

Le besoin d'estime personnelle ou d'estime de soi et de respect de la part des autres se traduit dans la vie par la recherche par exemple d'un travail ou d'une activité dans laquelle l'individu peut se valoriser à ses propres yeux et aux yeux des autres. Se fixer des objectifs, faire des projets pour les réaliser, exprimer ses idées font partie des manifestations de ce besoin.

Le besoin d'épanouissement personnel ou de réalisation, ou encore besoin d'accomplissement, est de chercher à être performant, à mettre en valeur ses capacités

personnelles et son potentiel dans des réalisations particulières, ce qui aide à forger la personnalité propre et à s'épanouir.

Parmi les critiques les plus courantes faites à ce modèle théorique, c'est celle relative à une hiérarchisation sans base scientifique solide, les individus pouvant satisfaire un besoin avant l'autre. Même quand ils sont au bord de la famine, les hommes auraient un besoin vital d'estime et de reconnaissance sociale. Une autre critique est que la "pyramide" de Maslow est issue d'observations effectuées uniquement avec des européens.

Même si ces besoins ne sont pas encore clairement établis et différenciés, leur importance et leur intérêt sont incontestables, notamment pour le domaine qui nous préoccupe ici, celui de l'éducation. Le pédagogue a 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). Si l'on se réfère ainsi aux besoins, tels que les conçoit par exemple Mc Clelland (besoins d'accomplissement, d'affiliation, de puissance aperçus plus haut), la personnalité devrait occuper la première place dans la hiérarchie des apprentissages d'après De Landsheere G. (o.c.). Debesse & Mialaret (1974) observent que **les motivations n'émanent pas tant des instincts que d'une situation pédagogique qui permet une vie collective intense, au contact des institutions de la société et des autres, dans des expériences de vie coopérative**. C'est dans ce sens que nous pourrions encore parler ici de besoins socio-affectifs au lieu de besoins psychoaffectifs, parce qu'ils n'émanent pas uniquement des poussées instinctuelles internes mais aussi des conditions de l'environnement ; et ces conditions de vie collective dont parlent les derniers auteurs cités sont offertes par quelques activités scolaires, dont l'EPS est peut-être la mieux appropriée par l'organisation en équipes et les activités dynamiques qu'elle offre. Le besoin y trouve au moins une expression sous la forme d'émotions, qui signalent sa présence et la satisfaction (par une émotion positive, comme la joie) ou la non satisfaction (par une émotion négative, comme la colère...).

En fin d'analyse, pour la plupart des auteurs cités précédemment, interviennent des désirs non seulement liés aux besoins "innés" ou primaires, mais à des besoins affectifs et sociaux d'autonomie, qui se relie à l'affirmation sociale de l'individu : l'emporter sur ses camarades, connaître la réalité, contrôler ses émotions, aider autrui... Nous croyons que cela est encore plus évident chez les adolescents, qui ont un besoin plus aigu de s'affirmer et de s'intégrer.

5.2 – Caractéristiques du développement et besoins psychoaffectifs à l'adolescence :

Il n'est pas inutile de nous rappeler tout d'abord que l'adolescence, succédant à l'enfance, débouche sur l'âge adulte, c'est-à-dire au moins sur la maturité biologique d'un individu prêt à s'émanciper, à être autonome et responsable, à s'intégrer

effectivement à la société et à participer activement à la vie économique, culturelle et sociale. Elle constitue donc la dernière étape des apprentissages fondamentaux, et peut-être essentiellement au plan socio-affectif. Un essai de description et d'analyse succincte des transformations à cet âge peut mieux nous éclairer.

On admet généralement l'existence à l'adolescence de trois phases successives de transformations entre l'âge de 12 ans et l'âge de 18-20 ans environ : la pré-puberté, la puberté et l'adolescence proprement dite (voir notamment Canova, 1967 ; Sillamy, 1980 et la définition des notions de Adolescence, pp.23-25 , Puberté, pp.986-987).

5.2.1 - Transformations d'ordre affectif et social à la pré-puberté :

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 progressivement jusqu'à l'âge de 25 ans environ) ; c'est une poussée de croissance osseuse rapide, entraînant parfois une inégalité ou dysharmonie au niveau des membres, des courbures au niveau de la colonne vertébrale... 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. Jusque-là peu perceptibles et marquées plutôt par des traditions socio-éducatives (par exemple dans l'habillement), les différences biologiques de sexe 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.

La pré-puberté est caractérisée donc par une poussée de croissance physique très importante et rapide, à partir de 12 ans en moyenne, et crée un déséquilibre des repères corporels acquis auparavant. Qu'il y ait ou non relation de cause à effet avec l'aspect affectif, le pré-pubère montre, en même temps que sa gaucherie, de la timidité ou un manque de confiance en soi, et tend à s'isoler et à se replier sur lui-même. Ajuriaguerra (1977) observe que **la seule compagnie recherchée est celle d'un ami de même sexe et même âge, comme s'il voulait retrouver sa propre image perturbée à travers l'autre, et résorber ainsi son angoisse dans des relations d'amitié avec un être ayant les mêmes problèmes, et auquel il pourrait se confier.** L'équipe et la richesse des interactions en EPS n'offrent-elles pas des conditions appropriées à de tels besoins ? C'est ce que nous essaierons d'apercevoir (au chapitre 4, pp. 100 et suivantes) notamment par l'observation de comportements durant des séances d'EPS et par des discussions de groupe avec les élèves.

Et déjà s'affiche chez le préadolescent la volonté de s'affirmer. Piaget, cité par Amado (1974) met en parallèle, stade par stade, des structures intellectuelles et des niveaux de développement cognitif mais aussi affectif. C'est ainsi que « *à l'âge des opérations formelles (à partir de onze-douze ans) apparaissent les sentiments "idéologiques" et s'élabore la personnalité : l'individu s'assigne un rôle et des buts dans la vie normale* »

(p.77). A ce niveau également, l'EPS et particulièrement les activités d'équipe peuvent aider à jouer et apprendre des rôles.

5.2.2 – Transformations et besoins à la puberté:

D'après Anna Freud (1936), puberté et adolescence semblent indiquer deux périodes successives de développement, mais en réalité, elles se superposent : parlant de puberté, on entend traiter surtout de la maturation sexuelle, et **parlant de l'adolescence, on entend traiter plutôt de l'aspect psychologique.**

Dans cette phase déterminante 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 (o.c.). Le comportement est marqué par une humeur cyclique. Accompagnant la puberté (maturation sexuelle), le comportement au plan affectif semble perturbé et oscille entre pratiquement deux extrêmes:

- Oscillation entre la pudeur et l'exhibitionnisme, l'enthousiasme et la mélancolie, entre l'égoïsme, la susceptibilité ou au contraire le sacrifice et le don de soi ;

- Révolte contre la réalité (opposition aux valeurs et à l'autorité familiale) ou fuite dans la rêverie et l'imaginaire, agressivité ou inhibition ;

- Recherche des possibilités d'affirmation de soi et d'idéaux, enthousiasme (activités sportives, intellectuelles, religieuses...) ou au contraire passivité et découragement ;

- Intégration à un groupe de même âge (groupe pouvant installer des règles de fonctionnement interne particulières et pouvant dévier par rapport aux règles sociales) ou au contraire isolement, solitude.

L'observation et l'étude ethnographiques ont fait dire à certains chercheurs (voir par exemple les travaux de M. Mead, publiés entre 1928 et 1972) que l'adolescence n'existait pas ou passait inaperçue dans certaines sociétés traditionnelles, restées fermées à l'influence étrangère et ayant gardé des coutumes ancestrales : à la maturité physique, le pubère est rapidement intégré dans une société adulte où le fonctionnement des relations et des institutions économiques et sociales est relativement simple et stable. Cependant cette intégration passe généralement par des "rites initiatiques" plus ou moins complexes, présentant le caractère d'épreuves de confirmation des capacités permettant l'intégration à la société adulte ; nous avons appris à connaître ces rites à travers de nombreux documentaires télévisés (sur les Peuhls d'Afrique sahélo-saharienne toute proche de nos frontières, ou des peuples lointains comme les aborigènes d'Australie...). Il n'est pas loin non plus le temps où nos pères et mères étaient mariés très jeunes, ce qui se pratique encore dans certaines régions.

Dans les sociétés modernes, l'intégration semble beaucoup plus difficile dans un environnement social plus large et plus complexe, où il n'y a pas de rites initiatiques à proprement parler, mais des pratiques culturelles contrôlées généralement par des

intérêts autres que éducatifs, et des obstacles de plus en plus difficiles à franchir, créés par les conditions de vie économique et sociale : faire de longs apprentissages professionnels, trouver du travail, un logement, un ou une compagne, etc. L'adolescence peut être alors plus ou moins longue et difficile, suivant non seulement les caractéristiques individuelles au plan génétique et constitutionnel, mais suivant les conditions d'équilibre dans le développement affectif, intellectuel et physique offerts par l'environnement, et notamment le milieu éducatif. Ce dernier pourrait être considéré comme un des hauts lieux des "rites initiatiques" par lesquels doivent passer les adolescents modernes. Pourquoi ne pas mettre alors à l'école et au lycée les objectifs et les moyens d'une éducation qui aide effectivement à épanouir la personnalité individuelle et à l'intégrer socialement ? On a plutôt l'impression parfois que certaines "activités" scolaires sont des formalités sans lendemain, comme une EPS chez nous en Algérie de deux (02) heures par semaine pour des adolescents pleins d'énergie!

L'exemple particulier de l'agressivité:

Freud A. (1936) a décrit la "tempête dans le psychisme" des adolescents; Erikson (1967) analysait la crise identitaire à cet âge; et l'on sait depuis d'autres nombreux travaux du domaine de la psychologie du développement notamment, que l'agressivité paraît somme toute normale à cet âge. En effet, l'opposition se manifeste souvent ; elle peut être silencieuse, mais plus fréquemment agressive et critique, surtout chez les garçons, et d'abord contre les parents. 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 cette agressivité qui accompagne surtout la puberté.

Nous avons habituellement tendance à percevoir tout comportement agressif sous l'angle réducteur d'une manifestation de violence destructrice. Or on perd ainsi de vue que l'agressivité, « *disposition à attaquer, à rechercher la lutte, à s'affirmer* » (Sillamy, 1980, p.34) est aussi considérée comme une dimension fondamentale de notre psychisme, et qu'elle a besoin de s'exprimer. Elle ne trouve peut-être pas d'autres "voies de sortie" que des réactions violentes face à une société elle-même agressive, frustrante, stressante par la crise multiforme qu'elle traverse et les difficultés d'insertion qu'elle oppose aux adolescents.

Sans glorifier un phénomène dont nous verrons quelques aspects négatifs, il est nécessaire de rappeler brièvement des explications théoriques déjà anciennes (voir Alderman, 1983, pp.255-258) qui fondent cette importance accordée à l'agressivité :

- Celle-ci ferait partie des tendances innées inscrites dans la nature instinctive de l'homme ; elle n'est pas nécessairement orientée vers la destruction d'autrui ou l'autodestruction (tendances pathologiques comme dans les cas du sadisme, du masochisme, de la violence) mais plutôt vers la conservation et la survie (se défendre, exercer ses capacités, etc.) ;

- L'agressivité s'explique aussi par des frustrations de toute sorte, auxquelles elle pourrait être directement liée : insatisfactions plus ou moins profondes (d'ordre sexuel

par exemple), interdictions et obstacles multiples (interdiction de jouer pour un enfant...);

- Si l'on en croit la théorie des "besoins psychogéniques" de Murray & al.(1938), qui en dénombre une vingtaine, en dehors des besoins d'agression et de soumission (attaquer, se défendre ou obéir et accepter...), de nombreux autres besoins peuvent être caractérisés par l'agressivité : besoins exprimant la volonté de puissance et le désir d'accomplissement de soi (surmonter des obstacles, exercer sa force...).

Chez l'adolescent, la fréquence de l'agressivité (opposition aux parents, à des enseignants) semble ainsi liée non seulement à des besoins ou pulsions innées et à des frustrations, mais également à des " besoins secondaires" plus spécifiques à cet âge : **montrer et exercer ses capacités, susciter le respect des autres, gagner son indépendance vis-à-vis des adultes**, etc. Il ne s'agit évidemment pas d'encourager et de renforcer cette agressivité au motif de sa nécessité dans la structuration de la personnalité chez l'adolescent ; mettre des obstacles rigides ne semble pas non plus constituer la meilleure solution, car inhibée, elle peut devenir dangereuse et pathologique, retournée contre soi (névrose, suicide...) ou contre l'ensemble de la société (délinquance, violence...). Déplacée par contre vers des objets ou dans des activités socialement valorisées, l'agressivité peut aider à sauvegarder l'équilibre psychoaffectif.

Mais quelle expérience autre que la pratique sportive peut réellement permettre à la grande majorité des adolescents de se défouler? La violence dans les jeux vidéo, le cinéma, le théâtre ne peuvent qu'enflammer l'imagination, et par conséquent pousser à la déviance, mais l'activité physique et sportive n'offre-t-elle pas un lieu circonscrit par une institution éducative et des règles limitatives qui permettraient à beaucoup d'élèves de se débarrasser de leur agressivité sans préjudice aux autres ?

5.2.3 - A la dernière phase de l'adolescence : Besoins psychoaffectifs ou socio-affectifs ?

La crise psychobiologique de la puberté va s'estomper progressivement vers l'âge de 15 ans environ chez les filles, vers 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, ou s'orienter vers des buts et des activités généralement valorisés par la société. Les comportements évoluent vers des attitudes plus stables, socialisées et réalistes vers la fin de l'adolescence, suivant les conditions d'équilibre et d'intégration offertes par l'environnement, et entre autre l'institution scolaire.

L'agressivité par exemple peut s'orienter vers des buts précis, dans des activités valorisées en général par la société, et où l'adolescent affirme ses capacités et sa personnalité. Les adolescents montrent ainsi la volonté ou le besoin de s'intégrer.

Même si les listes de "besoins secondaires" qui viennent d'être citées plus haut sont souvent critiquées pour des détails non prouvés scientifiquement, elles n'en indiquent pas moins l'existence et l'importance fondamentale des besoins d'ordre psychologique, particulièrement durant le développement et la structuration de la personnalité. D'après Sillamy (1980, notion de besoin, p.154), **c'est plus spécialement au moment du**

passage de l'adolescence à l'âge adulte qu'apparaissent des besoins d'accomplissement de soi et d'autonomie.

La préférence semble aller à la notion de "besoins psychoaffectifs" au sens de tensions internes créant la motivation chez l'individu pour aller vers des buts, sans que cela se réalise en pleine conscience, comme le besoin d'estime de soi, « *étudié par certains auteurs sous la forme du besoin d'accomplissement et d'actualisation de soi* » (Sillamy, 1980, p.156) , et qui s'exprimerait surtout à travers des activités valorisantes pour la personne (études, travail, sport...).

Nous pouvons aussi parler de "besoins socio-affectifs" dans la mesure où ceux-ci sont dépendants, créés ou installés de l'extérieur, par des nécessités d'intégration et d'adaptation à la société. Ainsi en est-il du **besoin d'appartenance**, qui se manifeste par la recherche du contact social. « *Pour certains auteurs, les besoins des membres d'un groupe pourraient entrer dans deux catégories, « psycho » et « socio », selon qu'ils se préoccupent davantage de leurs propres désirs émotionnels ou de l'intégration des participants* » (Amado, 1974, p.221, faisant référence à des auteurs comme K. Lewin et J.L. Moreno, précurseurs de la dynamique des groupes et de la sociométrie).

Le concept de besoins socio-affectifs pourrait même englober celui de besoins psychoaffectifs dans la mesure où ceux-ci ne peuvent être comblés que de l'extérieur. Même un besoin primaire comme se nourrir ne peut être comblé que de l'extérieur. **On pourrait donc parler de besoins socio-affectifs dans un sens large, incluant aussi bien la dimension psychologique (ou psychoaffective), à caractère plutôt individuel ou orientée vers l'équilibre de la personne, que la dimension sociale où apparaissent à la fois les lieux ou objets de satisfaction que recherche l'individu, et les attitudes et comportements qu'impose ou souhaite installer la société.** Malheureusement, ces besoins ne sont pas toujours soutenus par l'environnement social, éducatif ou même familial. La réalité impose en effet des frustrations multiples, dont la moindre n'est pas l'incompréhension des adultes, et même des parents devant leur propre progéniture. C'est que dans les sociétés modernes, l'intégration pour les adolescents semble de plus en plus difficile dans un environnement où les pratiques culturelles sont contrôlées généralement par des intérêts autres que éducatifs, où les parents sont séparés, ou préoccupés par des soucis de vie quotidienne difficile...

L'adolescence peut alors devenir plus ou moins longue et difficile, suivant non seulement les caractéristiques individuelles au plan génétique et constitutionnel, mais suivant les conditions d'équilibre dans le développement affectif, intellectuel et physique offerts par l'environnement, et notamment par le milieu éducatif. Dans certains cas, des complications diverses risquent de prolonger ou d'aggraver la crise de l'adolescence: mésentente avec les parents, fréquentation de bandes de copains déviants ou marginaux, échecs scolaires, évènements particuliers telles des agressions caractérisées, etc. Pourtant 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... Nous ne prétendons pas que l'éducation en milieu scolaire puisse résoudre tous les problèmes des adolescents. Mais au contact d'enseignants

attentifs aux problèmes de leurs élèves et ouverts au dialogue, et dans le cadre d'activités permettant l'expression, telles les Activités Physiques et Sportives, l'adolescent peut prendre confiance et progresser vers des attitudes positives d'affirmation de soi tout en s'adaptant et en coopérant avec les autres, adultes ou pairs.

Les enseignants d'EPS ont-ils les compétences requises pour aider les adolescents sous ces aspects d'ordre socio-affectif? Ont-ils d'abord reçu une formation qui ferait référence explicitement à ces aspects? Ou ne s'appuient-ils que sur leurs propres expériences et qualités humaines pour répondre à l'expression et aux sollicitations des adolescents? Nous essayons d'apporter un début de réponses par la présentation, au chapitre suivant, de la formation des enseignants d'EPS en Psychologie. En même temps, nous essaierons de montrer ce que l'analyse théorique nous a indiqués comme des facteurs déterminants dans la relation de l'enseignant à ses élèves: ses qualités personnelles et les attitudes adoptées vis-à-vis des comportements qui se manifestent en classe d'EPS.

Chapitre II

FORMATION PSYCHOLOGIQUE ET QUALITES PERSONNELLES DE L'ENSEIGNANT D'EPS

- ESSAI D'ANALYSE THEORIQUE -

1- HISTORIQUE DE LA FORMATION PSYCHOLOGIQUE :

Le premier système de formation de "professeurs d'EPS" pour l'enseignement secondaire et le milieu sportif civil, commencé en 1968 au CNEPS (ou Centre National d'Education Physique et Sportive), à Ben-Aknoun, Alger, englobait la formation à la fois des "spécialistes" destinés au secteur de la Jeunesse et des Sports en vue d'encadrer le Sport de compétition, et des "professeurs polyvalents" destinés en principe à l'encadrement de l'EPS dans l'enseignement secondaire. La durée de la formation était de quatre années ; les deux premières années constituaient un tronc commun pendant lequel l'ensemble des professeurs stagiaires recevaient la même formation, axée sur **la psychologie générale et la psychologie de l'enfant** ; des thèmes de psychologie sociale, non encore nettement séparée en tant que spécialité scientifique, étaient abordés dans le cadre d'un module de sociologie (dynamique des groupes notamment). En 3ème et 4ème années de formation, en sus de l'option ou spécialisation sportive, les stagiaires avaient le **choix d'une "option secondaire" entre les Sciences biologiques et les Sciences humaines**. Dans ce dernier choix, que nous avons nous-mêmes adopté, il s'agissait surtout d'**approfondir sa formation en psychologie de l'enfant** ; nous n'avions alors pas d'encadrement spécialisé en ce domaine, mais des professeurs d'EPS qui avaient eux-mêmes choisi cette orientation durant leur propre formation. La plupart des encadreurs venaient de France, dans le cadre de la coopération; il y avait, en nombre très réduit alors, quelques Algériens formés en France; ils "importaient" tout naturellement le système dans lequel ils avaient eux-mêmes évolué.

La psychologie avait une place relativement importante dans le système de formation, non seulement en tant que matière de connaissance scientifique distincte, mais en tant que source de références théoriques et méthodologiques fondamentales pour l'enseignement en général, et l'EPS en particulier : les méthodes analytique et globale, issues des théories d'apprentissage développées par des psychologues (notamment théorie associationniste et théorie de la forme ou gestalt) faisaient alors l'objet des débats pédagogiques les plus chauds et constituaient les méthodes d'enseignement de

base. En tant que matière scientifique, la psychologie avait dans la formation des professeurs d'EPS une position concurrentielle avec la biologie : Après le choix de l'une ou de l'autre comme option secondaire (la première option étant une APS), il devenait impérieux pour chaque étudiant d'affirmer sinon ses compétences du moins ses connaissances dans l'option choisie. Nous nous rappelons par exemple des camarades de promotion forts en dessin ayant appris à très bien reproduire l'anatomie humaine, des "forts en thème" ou en communication choisissant plutôt la psychologie...

En 1975, la formation des professeurs d'EPS est transférée au CNS (ou Centre National des Sports), au milieu du complexe olympique de Dely-Ibrahim, nouvellement créé. L'organisation des premières grandes manifestations sportives internationales par l'Algérie, les Jeux Méditerranéens en 1975, entre dans le cadre d'une politique du sport et de l'EPS qui se veut organisée: le "Mouvement Sportif National". Celui-ci est enraciné historiquement dans la lutte pour l'indépendance, l'un des exemples étant la glorieuse équipe de Football du Front de Libération Nationale. Les Jeux Méditerranéens d'Alger constitueront donc une sorte de levier qui renforcera en Algérie la volonté d'une politique qui se veut systématisée du Sport et de l'Education Physique. En 1976 apparaîtra le premier texte officiel fixant le cadre législatif et organisationnel de ce Mouvement Sportif National: le Code de l'EPS. Le système éducatif y est particulièrement visé et valorisé par la projection d'objectifs éducatifs à travers l'enseignement de l'EPS et d'objectifs de performance sportive à travers le Sport scolaire. Par exemple, la priorité sera donnée dans l'occupation des terrains de sport au milieu scolaire pour l'enseignement et les compétitions des élèves des établissements scolaires dans le cadre d'un programme national. Ce programme est élaboré et suivi dans son exécution par la FASS (Fédération Algérienne du Sport Scolaire), issue de la séparation du sport scolaire et du sport universitaire (FNSU ou Fédération Nationale du Sport Universitaire). L'année 1975/1976 constituera un tournant très positif également dans **la formation au Centre National des Sports, qui accueillera des professeurs venus par exemple de l'université d'Alger pour l'encadrement de la formation. Le secteur de la Jeunesse et des Sports recevait déjà l'apport de médecins et autres spécialistes de la biologie pour l'encadrement de la formation (et la création d'une clinique spécialisée en médecine du Sport); mais c'est la première fois qu'il bénéficiait d'apports de spécialistes en Psychologie**, comme le Dr R. Aït Sahlia, de la Faculté Centrale d'Alger.

Cette première expérience de formation de professeurs d'EPS de l'Algérie indépendante a été arrêtée en 1979 (dix années après son démarrage en 1968) dans le Secteur de la Jeunesse et des Sports. A la même époque, des coopérants étrangers ayant encadré cette formation pour la plupart des français, sont repartis chez eux. Après le CNEPS (1968-1975), le Centre National des Sports aura duré quatre années (1975 à 1979) avant de devenir ISTS (ou Institut des Sciences et de la Technologie du Sport); ce dernier est spécialisé dans la formation de Conseillers du Sport appelés en principe à encadrer les associations sportives civiles et le sport de performance.

Un renforcement en faveur du Sport de Performance s'est plus ou moins clairement produit alors, à partir de l'année 1979. Les choix de formation s'orientent nettement

vers l'école des pays de l'Est et le Sport de Performance, puisque la coopération s'établira avec l'URSS, l'Allemagne de l'Est et Cuba, où seront recrutés la plupart des encadreurs. Des français, il ne restera pratiquement aucune trace à l'ISTS. Quelques algériens ont pu émerger ou s'imposer parmi l' "élite" de spécialistes du sport de compétition venus de l'Est européen. Les professeurs d'EPS Algériens formés durant les années 1970 seront gérés à partir de 1979 par le secteur de l'Education Nationale. Cependant, très peu d'éléments issus de cette première formation rejoindront l'enseignement secondaire, qui sera encadré par une majorité d'anciens maitres et professeurs-adjoints d'EPS; ils seront rejoints progressivement par les nouveaux PEF et autres professeurs-adjoints ou PA/EPS formés à partir des années 1980.

La reprise de la formation des enseignants destinés au système éducatif au début des années 1980 se fera dans des conditions très difficiles par l'Education Nationale, coupée alors en deux secteurs: le Ministère des Enseignements Primaire et Moyen, et le Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Secondaire; le premier prendra en charge la formation de PEF/EPS dans les ITE, le deuxième la formation de Professeurs-Adjoints ou PA/EPS dans des lycées parfois, à défaut de centres de formation adéquats. Quant à la formation de licenciés en EPS, elle sera reprise par l'enseignement supérieur d'abord dans un seul Institut à Alger avant de s'étendre à Constantine puis Oran en 1985; celle d'Oran est transférée à Mostaganem en 1987/88 pour des motifs essentiellement d'infrastructures sportives inexistantes à l'université d'Oran Es-Sénia. Depuis le début des années 2000, une vingtaine de départements et d'instituts d'EPS sont ouverts dans des universités à travers l'ensemble du territoire national.

Bien que le démarrage des départements et instituts d'EPS à l'université soit le fait d'anciens professeurs formés au CNEPS, il faut remarquer que la formation plus ancienne sous l'égide du Ministère de la Jeunesse et des Sports entre 1968 et 1978 a fourni très peu de cadres à l'Université algérienne : leur nombre est réduit si l'on compte dix promotions de 20 à 30 par an pendant dix années; et beaucoup d'entre eux sont restés dans le secteur de la Jeunesse et des Sports, quelques-uns à l'Education Nationale, quand ils n'ont pas émigré pour valoriser leurs compétences ailleurs. Nous pouvons dire sans risque de nous tromper que l'EPS en Algérie a vu de grands espoirs se dessiner au début des années 1970; mais rapidement, elle a reçu un coup d'arrêt préjudiciable au bout d'une dizaine d'années à peine, quand le Centre National des Sports a fermé ses portes à la formation des enseignants d'EPS en 1978. Le choix de transformer le centre en Institut des Sciences et de la Technologie du Sport, spécialisé dans la formation des Conseillers du Sport, appelés en principe à encadrer le sport de compétition, n'a pas permis réellement au "Mouvement Sportif National" de s'affirmer. Mais l'encadrement de l'enseignement de l'EPS et du sport scolaires s'en est trouvé diminué et retardé, l'université reprenant difficilement le relais pour la formation de licenciés en très petit nombre dans les années 1980, progressivement augmenté pour ne décoller vraiment au plan quantitatif que vingt ans plus tard, au début des années 2000.

Durant ces vingt années de retard dans la formation de Professeurs d'Enseignement Secondaire (PES/EPS), le palliatif est apporté par les Instituts de Technologie de l'Education (ITE) du Ministère de l'Education Nationale, qui formeront à partir de 1983

un grand nombre de PEF (ou Professeurs d'Enseignement Fondamental). Les candidats à l'enseignement sont issus en général des classes secondaires terminales; ayant échoué à l'examen du baccalauréat, ils suivront une année de formation initiale puis une année de stage pratique sur le terrain, où ils seront pratiquement livrés à eux-mêmes pour remplir la tâche réelle d'enseignant. La formation initiale des PEF sera augmentée d'une année à partir de 1985, mais les contrôles de stages sur le terrain et les examens de titularisation se feront dans des conditions plus de formalités administratives que d'épreuves d'examens professionnels, en raison des besoins énormes. **Ces stagiaires des ITE ont bénéficié d'une formation en psychologie très inégale d'un institut à l'autre. Pour encadrer l'enseignement de la psychologie, certains instituts ont utilisé des licenciés en psychologie ou sciences de l'éducation, d'autres ont utilisé des enseignants d'EPS ayant suivi l'option "Sciences Humaines" durant leur propre formation dans l'ancien système du Centre National d'Education Physique et Sportive.** Ces derniers cas existaient toutefois en nombre très réduit, dans les deux anciens Centres Régionaux d'EPS ou CREPS, de Annaba et de Chleff, cédés par le Ministère de la Jeunesse et des Sports à l'Education Nationale. Devenus des ITE en rejoignant le secteur de l'Education Nationale, ces deux centres ont été fermés au début des années 2000. Les PEF qui en sont issus ou ont été formés dans d'autres instituts comme l'ITE de filles et l'ITE Mustapha Khalef de Ben-Aknoun, à Alger, étaient affectés indifféremment dans les collèges ou les lycées. A l'Education Nationale, la formation des PEF est arrêtée en 2003/2004 et les ITE pratiquement fermés. Quelques-uns seront sauvegardés comme Centres de Formation pour les cadres de l'Education Nationale (stages et séminaires de courte durée ou de formation continue pour les différents corps de gestion et de pédagogie). Actuellement, ces centres prennent le profil des IUFM français (Instituts Universitaires de Formation des Maitres); ils prennent ainsi en charge, pendant une année, la formation pédagogique des nouveaux candidats à l'enseignement issus de la formation universitaire et passés par un concours avec un niveau de licence (certains de l'ancien système de quatre années, d'autres du nouveau système LMD), et parfois des titulaires d'un master.

2 - PLACE DE LA PSYCHOLOGIE DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE ACTUELLE :

Dans le cadre de l'actuelle formation universitaire, la psychologie est de plus en plus prise en charge par des enseignants issus d'instituts ou départements de psychologie et sciences de l'éducation, mais ils n'ont pour la plupart reçu aucune formation spécialisée ou vécu d'expérience sportive qui puissent les aider à se décentrer par rapport à la théorie et à la psychologie générale, et appliquer leurs enseignements à la pédagogie des APS. Les licenciés en EPS issus de cette formation universitaire en quatre années, réputée comme étant plus à dominante théorique que pratique, remplacent progressivement les PEF dans les lycées depuis la fin des années 1980, mais toujours en petit nombre encore très insuffisant pour couvrir l'ensemble des besoins. Ils sont rejoints actuellement par les nouveaux licenciés du système LMD formés en trois ans.

De nouveaux centres de formation de l'Education Nationale ont remplacé les ITE, et prennent en charge la formation des stagiaires reçus aux différents concours de recrutements de cadres pour le milieu scolaire (enseignants, inspecteurs, intendants, chefs d'établissement). Quand ils sont reçus aux concours de recrutement d'enseignants du cycle secondaire, les licenciés de l'université subissent depuis 2009/2010 une année de stage dans ces centres de "formation pédagogique". La formation prévue, encore toute nouvelle, essaie de trouver un équilibre entre l'entraînement pédagogique pratique sur le terrain (03 semaines X 02 fois dans l'année) et la formation domiciliée (03 semaines X 03 fois dans l'année). Les programmes de formation domiciliée comportent une partie spécifique, relative à la méthodologie et la didactique des disciplines (mathématiques, sciences physique, sciences économiques, EPS ...), et une partie commune comportant trois matières : la législation scolaire, l'évaluation, les programmes d'enseignement. La prise en charge de cette formation est effectuée par une majorité de professeurs formateurs des anciens ITE, issus pour la plupart du corps des PES ou professeurs d'enseignement secondaire. Les stages pratiques se déroulent dans des établissements d'enseignement secondaire, avec des PES généralement proposés par les inspecteurs, dont certains font déjà partie de l'encadrement de cette formation à l'intérieur du centre.

Ayant nous-mêmes participé en 2010/2011 à l'encadrement de cette formation (en Méthodologie de l'EPS), nous remarquerons que le programme laisse une large liberté d'initiative aux formateurs, aussi bien au plan théorique qu'au plan pratique. Dans un système faisant apparaître de la souplesse et un espoir de renouveau, nous avons essayé d'interroger les besoins des stagiaires et de découvrir les carences de la formation universitaire initiale : **la formation psychologique, et plus particulièrement en psychologie du développement, apparait pauvre sinon inexistante; des disparités existent cependant, puisque certains stagiaires montreront qu'ils ont reçu une formation alors que d'autres sont issus de promotions ou de lieux de formation où l'encadrement manquait.** Par ailleurs, pendant notre courte expérience dans un système qui est malheureusement alourdi par des procédures d'examens prenant un temps précieux, en vue de satisfaire la fonction publique, nous avons remarqué pendant des discussions avec les stagiaires leur méconnaissance des populations scolaires et du fonctionnement du système éducatif.

En conséquence de ces réalités d'un enseignement universitaire complété par des stages dans des instituts de formation pédagogique, nous nous interrogeons : L'université peut-elle offrir une formation préparatoire à une activité professionnelle ? Pour le moment, il semble que non puisque l'on ressent le besoin à l'Education Nationale et à la Fonction Publique d'appuyer l'enseignement universitaire par une formation à caractère plus pédagogique. Mais est-ce la solution pour préparer à l'enseignement ? Une année suffit-elle pour donner une formation pédagogique ? Ne vaut-il pas mieux renforcer cette formation préparatoire à l'activité professionnelle dès les premières années de l'université ?

2.1- Exemple de l'Université des Sciences et de la Technologie Mohamed BOUDIAF d'Oran:

L'Université des Sciences et de la Technologie d'Oran est relativement récente. Elle est rapidement devenue un grand pôle universitaire à l'ouest du pays, offrant des formations en Sciences de la Matière, Mathématiques et Informatique Appliquées, Sciences de la Nature et de la Vie, Education Physique et Sportive. Une nouvelle filière vient encore de voir le jour en cette rentrée universitaire 2011/2012: Génie de l'Eau. Organisée en facultés, divisées elles-mêmes en une quinzaine de départements spécialisés, elle compte en 2010/2011 une soixantaine de parcours différents, toutes filières confondues.

La filière EPS qui nous intéresse est une des créations les plus récentes (2003/2004). Elle est d'abord intégrée en tant que département de la Faculté des Sciences avant de passer au statut d'Institut jouissant d'une autonomie de gestion, avec un directeur, deux départements, un conseil scientifique. Le domaine de formation est celui des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), appellation calquée sur celle des universités françaises, mais entrant surtout dans le cadre de l'application du système LMD (Licence-Master-Doctorat), d'origine anglo-saxonne, que les français eux-mêmes ont adopté dans le cadre de la mondialisation. Dès le début de l'application de ce système en Algérie, en 2005/2006, la plupart des départements et instituts d'EPS à travers le pays sont concernés, y compris l'Institut d'EPS de l'Université des Sciences et de la Technologie Mohamed BOUDIAF d'Oran. Les deux premières promotions de l'ancien système, d'une trentaine de stagiaires chacune, termineront leur formation respectivement en 2006/2007 et 2007/2008. Le tout nouveau département d'EPS de l'Université M. BOUDIAF n'aura formé ainsi que deux promotions de licenciés dans le cadre de l'ancien système, avant de passer au nouveau système LMD, et d'être promu Institut d'EPS. En sus de la filière EPS, il est prévu l'ouverture de nouvelles orientations, telle celle de l'Entrainement Sportif, démarré officiellement en 2008/2009.

Dans le système LMD, l'institut propose donc actuellement aux nouveaux titulaires du baccalauréat deux Mentions en Licence à Oran: La Mention "Education Physique et Sportive" et la Mention "Entrainement Sportif". Après l'obtention de la licence, sont prévues des études pour l'obtention des diplômes de Master en deux ans et de Doctorat en trois ans ; mais les premières promotions de licenciés sont déjà sur le terrain (plutôt au chômage ou en attente de continuation de leurs études) depuis juillet 2008 (soit quatre promotions déjà !). C'est seulement à la rentrée 2011/2012 que démarre difficilement la formation en Master EPS.

En 2004-2005, année charnière dans le changement effectué à l'université algérienne, un programme unifié pour le système LMD est arrêté par une Commission Nationale [7]. La formation graduée initiale à partir de 2005/2006 est sanctionnée par une licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (licence STAPS) au bout de trois années de formation, au lieu de quatre années dans l'ancien système. La préparation en trois années de cette nouvelle licence, qui a été pratiquement généralisée dans l'ensemble des universités algériennes où l'EPS existe, comprend un

socle ou tronc commun de deux années. C'est le seul niveau où il existe un programme unifié au niveau national. Une première ouverture vers des orientations spécialisées ou "mentions" commence dès le quatrième semestre, en deuxième année. On verra plus loin qu'une certaine initiative est laissée aux universités dans le choix des différentes orientations. Quatre mentions sont prévues actuellement à travers le territoire national:

- EPS en direction du système éducatif,
- ES ou Entraînement Sportif en direction du Sport de compétition,
- APA ou Activités Physiques Adaptées en direction du Sport pour handicapés,
- Management ou gestion des institutions et structures à caractère sportif.

Seule l'orientation EPS est généralisée dans cette vingtaine d'instituts et départements à travers les universités du territoire national durant l'année universitaire 2010/2011. Elle s'installe naturellement dans le sillage de l'ancien système, et hérite l'essentiel de son encadrement de l'Institut d'EPS d'Alger, ouvert au début des années 1980, du Département EPS de l'Université de Constantine et de l'ex-Ecole Normale Supérieure de l'Université de Mostaganem, qui ont fourni l'essentiel de l'encadrement. Les deux orientations ES et APA (ou encore appelée AMA : Activités Motrices Adaptées) commencent seulement à voir le jour dans quelques instituts. Dans des instituts relativement anciens comme celui de Mostaganem, elles ont été ouvertes durant l'année universitaire 2001/2002. Plus ancien, le Management du Sport est encore marginal même là où il a été instauré, à l'ISTS ou Institut des Sciences et de Technologie du Sport, Alger. Devenu récemment Ecole Supérieure des Métiers du Sport, celui-ci continue à former des Conseillers du Sport en cinq ans pour le secteur essentiellement des associations sportives, de la compétition et de la formation spécialisée en Sport, sous l'égide du Ministère de la Jeunesse et des Sports.

Comme dans la plupart des autres départements ou instituts des universités algériennes, la mention EPS est dominante à l'UST d'Oran, où des options de pratiques sportives assez variées existent, soit huit au total durant l'année universitaire 2010/2011 : natation, gymnastique aux agrès, athlétisme, judo, hand-ball, football, volley-ball, basket-ball. Ce qui aidera certainement la variété des choix de spécialisation dans la mention ES ou Entraînement Sportif nouvellement installée.

Pour ce qui concerne la continuation de la formation en Master, après la licence, Alger et Mostaganem ont démarré en premier, en 2008/2009. Les autres instituts rencontrent des difficultés d'encadrement essentiellement, comme à Oran, où un programme est prévu mais où l'on peine à mettre en place son application en ce début d'année universitaire 2011/2012 (prévu uniquement en EPS, en Entraînement Sportif les étudiants étant orientés vers l'université de Mostaganem). L'obstacle principal en est l'absence ou la pauvreté d'encadrement spécialisé pour appliquer les programmes requis. La formation en Master I doit en principe démarrer à la rentrée universitaire 2011/2012, mais des problèmes sont rencontrés essentiellement dans le recrutement d'un encadrement approprié, très difficile à trouver, et dans l'organisation des stages

d'application, les secteurs concernés comme celui de l'Education Nationale n'étant pas toujours à l'écoute des besoins d'une formation dont il bénéficiera en principe.

2.2 – La formation en Psychologie prévue dans la mention EPS :

La formation est répartie en trois types durant tout le cursus des études en licence (Université des Sciences et de la technologie d'Oran M. Boudiaf, 2008/2009) :

-Unités d'Enseignement Fondamentales : Elles sont constituées par les enseignements pratiques et technologiques, la méthodologie et les didactiques de l'enseignement et de l'entraînement dans les différentes activités sportives ;

-Unités d'Enseignement Transversales : Ce sont celles qui permettront à l'étudiant d'acquérir des connaissances et des compétences transférables ou utilisables dans tous les domaines d'apprentissage, et qu'il doit s'efforcer en principe d'améliorer continuellement par lui-même, par exemple les langues, l'informatique, les statistiques, la méthodologie de la recherche ...

-Unités d'Enseignement de Découverte : Elles permettent à l'étudiant de découvrir les Sciences variées en relation avec les Activités Physiques et Sportives, puis au fur et à mesure de la spécialisation, avec la "mention" choisie (EPS, Entraînement Sportif...).

Faisant partie des enseignements "de découverte", la psychologie est répartie en EPS comme en Entraînement Sportif en trois Unités comme suit (voir les Programmes thématiques plus loin, pp.56-57):

- Psychologie générale en première année, premier semestre ou S1, à raison de 03 heures hebdomadaires (01 h 30 mn de Cours et 01 h 30 mn de Travaux Dirigés ou TD), soit 45 h au total du volume horaire semestriel ; elle est affectée de deux (02) coefficients, c'est-à-dire une notation sur 40 points ;

- Psychologie du développement en deuxième année, S3, dans les mêmes conditions horaires et d'évaluation que l'unité précédente ;

- Psychologie des APS (Psychologie du Sport pour la mention Entraînement Sportif) en troisième année, S5, dans les mêmes conditions de répartition horaire et d'évaluation que les deux précédentes unités.

Le module de Psychologie générale, semble répondre au souci de donner une formation ou, pour être plus juste, une information de base, ou d'introduction à des domaines plus spécifiques, qui viendront plus tard. Les étudiants qui rejoignent la filière STAPS viennent de toutes les séries de l'enseignement secondaire, et n'ont pas la même information au sujet de la psychologie: Quelques thèmes font partie de programmes de philosophie dans l'enseignement secondaire, mais pour quelques séries comme les Lettres ou les Langues. Au niveau du recrutement, on se retrouve donc devant des niveaux de formation, ou du moins d'information, inégaux. La première Unité d'Enseignement (UE) que voici, de Psychologie générale, peut-elle réaliser une mise à niveau et préparer en même temps à des orientations spécialisées?

"Programme thématique de Psychologie générale (S1 licence STAPS) :

1. Introduction à la psychologie
2. Objet et méthodes de la psychologie
3. Les processus psychiques: sensation et perception
4. L'émotion et le sentiment
5. La mémoire et la représentation
6. La pensée et le raisonnement
7. L'imagination
8. L'attention
9. La volonté
10. L'intelligence".

Ce contenu est pratiquement le même que dans les anciens programmes. La remarque ne vaut pas seulement pour la psychologie ou les programmes de licence en STAPS, mais les changements ayant été faits dans l'urgence, dans beaucoup de branches, les contenus des anciens programmes sont reconduits en attendant leur renouvellement ou alignement sur des programmes étrangers. Ni ce programme général ni les suivants ne se verront justifiés explicitement par des besoins ou des objectifs. Nous remarquerons plus loin, dans l'exemple de contenus de formation à l'étranger (pp.58-60), que les UE proposées sont argumentées et essaient de cibler des besoins plus ou moins précis.

Le module de psychologie du développement est quand même mieux justifié, ou se justifie de lui-même, essentiellement par la nécessité de connaître les caractéristiques de la croissance et du comportement suivant les tranches d'âge avec lesquelles les étudiants sont appelés en principe à travailler plus tard. Cela semble évident dans la mesure où le futur enseignant apprendrait par exemple à s'appuyer sur les capacités d'apprentissage et le niveau de ses élèves...Le module de Psychologie du Développement est celui que nous connaissons le mieux pour l'avoir enseigné pendant cinq années. Nous avons essayé d'organiser les TD complémentaires aux cours sous des formes d'implication personnelle des étudiants ou en groupes dans la préparation d'exposés à partir de textes d'auteurs ou d'expériences et parfois dans des études de cas (observation d'enfants, de classes pendant les cours...).

Le programme thématique est le suivant:

"Psychologie du développement (2^{ème} Année, S3, tronc commun Licence STAPS) :

1. Théorie du développement de l'enfant
2. Fondements biologiques du comportement
3. Développement prénatal
4. Naissance et périnatalité
5. Développement physique et moteur de l'enfant
6. Stades du développement cognitif
7. Intelligence et différences individuelles
8. Personnalité de l'enfant
9. Stades de développement de la personnalité
10. Développement social de l'enfant
11. Langage et culture
12. Regards sur l'homme en développement

13. *Les méthodes d'étude du développement*
14. *Les changements de l'adolescence*
15. *Les théories du développement ou du changement chez l'adulte*
16. *Les périodes ou stades de la vie adulte*
17. *La sculpture de l'intelligence chez l'enfant*
18. *La construction et l'enfant*
19. *Le jeu de la cachette et l'enfant*
20. *Les poupées et l'enfant".*

Il va sans dire que certains thèmes étonnent ou paraissent injustifiés par rapport aux besoins d'une préparation de licence en STAPS, qu'il s'agisse de la mention EPS ou de la mention ES. A l'évidence, les objectifs et le contenu de la formation psychologique demandent un approfondissement dans l'analyse des besoins de formation.

Quant à la prise en charge de l'enseignement de la Psychologie du Sport, elle semble avoir été effectuée dans des conditions difficiles, à partir de 2008/2009 à Oran, en raison du manque d'encadrement qualifié. C'est à la suite d'une première évaluation des programmes faite par des commissions régionales installées en 2008, qu'un essai de perfectionnement des Unités d'Enseignement s'effectue. C'est ainsi qu'en ce qui concerne la psychologie pour les mentions EPS et ES, seront ajoutées respectivement les UE de "Psychologie des APS" et de "Psychologie du Sport". Voici la présentation du programme thématique de Psychologie des APS destiné à la mention EPS :

"Psychologie des A.P.S.(3^{ème} Année, S5, mention EPS) :

1. *Objet de la psychologie de l'E.P.S.*
2. *Les caractéristiques psychologiques de l'activité E.P.S.*
3. *Les aspects psychologiques de la formation de la personnalité en E.P.S.*
4. *La psychologie des groupes sportifs*
5. *Fondements psychologiques de l'apprentissage technique et tactique des exercices physiques et sportifs*
7. *La psychologie de l'environnement et de la compétition*
6. *Les fondements psychologiques de l'éducation de la volonté en E.P.S".*

On voit que ce programme de "Psychologie des APS" se veut proche de besoins d'application psychopédagogique en EPS. On pourrait par conséquent essayer d'approfondir l'analyse pour être amenés à parler plutôt d'un "Programme de Psychopédagogie de l'EPS", la notion d'"APS" n'étant pas très éloignée du Sport, et pouvant par conséquent créer une confusion au lieu d'une différenciation claire des domaines de l'EPS et du Sport de compétition. L'information au sujet du Programme prévu en "Psychologie du Sport" nous sera peut-être de quelque secours pour apercevoir les différences:

"Psychologie du Sport (3^{ème} Année, S5, mention Entraînement Sportif):

1. *Nature socio-psychologique des APS*
2. *Théories de l'apprentissage et processus cognitifs*
3. *Psychologie de la compétition*
4. *La personnalité du sportif*
5. *La préparation mentale du sportif".*

Des efforts de différenciation sont faits à travers ces Unités d'Enseignement pour montrer d'une part les finalités de l'EPS dans le programme de "Psychologie des APS", où les activités physiques et sportives constituent un moyen d'éducation de la personne, et d'autre part celles de l'entraînement sportif (programme de "Psychologie du Sport"), où la performance est le but final pour lequel sont mobilisées toutes les ressources de la personne. Un certain affinement commence donc à se dessiner, même si la réalisation de ces programmes laisse à désirer en raison du manque d'encadrement.

Des programmes régionalisés commencent à voir le jour, encouragés par l'installation de ces C.R.E. ou Commissions Régionales d'Evaluation, qui ont présidé aux premiers changements. Chargées entre autre d'étudier le perfectionnement des cursus universitaires et leur adaptation aux spécificités et conditions locales ou régionales de réalisation du système LMD, ces commissions effectuent par exemple l'expertise des projets d'ouverture de nouveaux domaines de formation, les mentions, spécialités et programmes. Les universités essaient de leur côté de présenter à ces commissions des propositions déterminées par leurs propres spécificités et pôles de développement.

Les Commissions Régionales d'Evaluation soumettent ensuite leur avis à l'accord d'une Commission Nationale d'Habilitation au niveau du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Cette procédure relativement souple dans le choix des programmes permettra peut-être de s'engager dans des voies novatrices allant vers le perfectionnement de programmes de formation de plus en plus adaptés à des besoins spécifiques. Ces besoins peuvent apparaître ou s'exprimer de différentes manières : par secteurs d'activité (en ce qui concerne l'EPS par exemple la santé, l'éducation...) ou tranches d'âge (EPS pour enfants, pour adolescents, pour adultes...). Ce qui va dans le sens de nos préoccupations et conforte a priori l'orientation de notre recherche et de nos propositions pour l'approfondissement et la spécification des programmes suivant les milieux et niveaux d'intervention (voir chapitre VI, pp.192 et suivantes). En prenant l'exemple dans cet essai de recherche de l'adolescence dans l'enseignement secondaire, nous essaierons de voir l'importance et la nécessité d'une formation ciblée le plus précisément possible.

3 – EXEMPLE DE PROGRAMME DE FORMATION A L'ETRANGER:

Les offres de formation affichées sur internet par les pays avancés sont nombreuses. Prenons l'exemple du système français, que nous avons tendance à reproduire en Algérie, les UFR STAPS (Universités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) offrent des formations variées, intéressant de nombreux secteurs, l'éducation, la santé, le commerce... L'innovation en matière de formation semble constituer un fleuron affiché par plusieurs universités soucieuses d'élever le niveau et la qualité de la formation, de répondre aux besoins dans différents domaines, et d'attirer des étudiants venant du monde entier. Le système LMD est généralisé, mais parallèlement ou en complémentarité subsistent des formations classiques plus ou moins spécialisées, comme celles de maître-nageur, secouriste... ou apparaissent des formations relativement nouvelles comme un DEUST (Diplôme

d'Études Universitaires de Sciences et Technologies) en Animation et Commercialisation des Services Sportifs, etc.

Une des universités qui semblent le plus en vue en STAPS en France est l'UFR de Montpellier (2011), que nous prenons ici comme exemple pour nous informer au sujet des choix de formation psychologique des enseignants d'EPS, orientation qui nous intéresse plus spécialement dans notre travail de recherche. Pour la formation de licence en STAPS de trois années, il existe quatre orientations ou « mentions » : APA (Activités Physiques Adaptées), MS (Management du Sport), ES (Entraînement Sportif), EM (Education et Motricité). Cette dernière mention oriente vers les « *métiers de l'Enseignement et de la Formation en Education Physique et Sportive... formation aux interventions liées aux activités physiques et sportives dans les structures associatives, préparation aux concours des professeurs d'EPS et des professeurs d'école* ». Les étudiants de la mention EM ne sont pas destinés à travailler uniquement en milieu scolaire, « *mais aussi au sein des différentes institutions éducatives et sportives de l'Etat, des collectivités territoriales et du secteur privé (fédérations sportives, associations, organismes d'éducation à (pour) la santé, entreprises...)* ».

Dès la deuxième année de licence, au semestre 3, les étudiants choisissent la mention à Montpellier (au semestre 4 à Oran) . « *Les enseignements scientifiques et méthodologiques apparaissent toujours, dans un tronc commun obligatoire. Mais les enseignements de mention prennent une part croissante dans la formation au fur et à mesure de l'avancée des semestres* ». Chaque mention comprend à son tour des parcours, et la mention Education et Motricité comprend deux parcours : « Enseignement, Sport et Education Physique », et « Approfondissement scientifique », ce dernier parcours étant destiné aux étudiants voulant continuer leurs études en Master, professionnel ou recherche.

Les Unités d'Enseignement qui nous intéressent par leur proximité de nos préoccupations de recherche se présentent comme suit :

- En 1^{ère} année de licence, au 1^{er} semestre, tronc commun –Sciences Humaines, deux UE de Psychologie du développement : Développement perceptivo-moteur (20h), Développement cognitif et affectif (20h) ; Nous remarquerons ainsi que la Psychologie du Développement occupe une place importante dès la première année, en tronc commun, c'est-à-dire en direction de tous les étudiants, toutes mentions confondues (à Oran, en 2^{ème} année, S3). D'autre part, les axes fondamentaux, psychomoteur, cognitif et affectif, que nous présentions au premier chapitre, sont tous les trois abordés. Au 2^{ème} semestre, tronc commun scientifique, parmi trois UE, il faut remarquer qu'une UE est consacrée au « Développement adolescent et 3^{ème} âge » (20h), où il s'agit en fait des aspects biologiques du développement, d'après le texte de présentation (objectifs et plan du cours);

- En 2^{ème} année, semestre 4, toujours en tronc commun pour tous les étudiants, deux UE montrent l'application des théories de la psychologie à la pédagogie : « Relation pédagogique » (20h), dans laquelle est soulignée l'importance du développement affectif et la prise en compte de l'affectivité dans la relation éducative, et « Modalités psychosociales de l'apprentissage » (20h), où la présentation du cours par l'enseignant

responsable souligne les rapports entre pairs, avec les parents et les enseignants, leur influence sur la motivation à apprendre, la notion d'empathie et son importance dans la communication sociale. Signalons que dans le parcours « approfondissement scientifique », toutes les mentions sont concernées au semestre 4 par un module « Sciences humaines-Approfondissement » (20h) où il s'agit de renforcer les connaissances « *en particulier en psychologie du sport et d'illustrer par des exemples concrets les cours magistraux* » ;

- En 3ème année, semestre 5, une UE de tronc commun « Motivations et performances » (20h) vient introduire la Psychologie du Sport, tandis que l'UE de mention EM « Enfance, adolescence et EPS » (20h) vient approfondir la formation psychopédagogique et renforcer les acquis de psychologie du développement de 1ère année et de psychologie sociale de 2ème année. Dans le parcours « Approfondissement scientifique », toutes mentions, l'UE de « Sciences humaines-Approfondissement » (20h) viendra renforcer les connaissances « en particulier en psychologie et psychosociologie du sport » ; au semestre 6, une UE de « Dynamique des groupes restreints » (20h) vient clôturer en quelque sorte une progression logique, de plus en plus approfondie et ciblée...

Le module <<Enfance, adolescence et EPS>> paraissant par son titre le plus proche de nos préoccupations de recherche, nous le présentons ci-après à titre d'information, dans la mesure où nous prétendons apporter dans les résultats de nos travaux des propositions nouvelles, concernant en particulier les adolescents en EPS:

*"Licence 3- Semestre 5 (...)- Enseignement 55.2.A: **Enfance, adolescence et EPS***

Enseignant responsable: Fagot P.-H.

Format pédagogique de l'enseignement: 20h CM (Cours Magistral)

Objectifs de l'enseignement:

Acquérir des connaissances dans les champs scientifiques, institutionnels, didactiques sur des thèmes essentiels en EPS (Santé, Motivation, Apprentissage, Evaluation, etc.).

Acquérir une méthodologie de traitement de sujets relative aux thèmes traités (analyse de sujets, concepts clés, problématisation du sujet, etc.)...

Plan du cours:

Santé et EPS

Solidarité en EPS

Evaluation en EPS

Hétérogénéité en EPS

Apprentissages en EPS

Emotions en EPS

Adolescence en EPS

Ressources en EPS

Effort en EPS" (suivent des précisions relatives à la procédure d'évaluation et la bibliographie conseillée).

Il y a dans cette organisation de la formation initiale de licence en trois ans à l'UFR STAPS de Montpellier, six UE d'enseignements relatifs à la psychologie pour la mention

EM (soit deux UE par an), parcours "Enseignement, Sport et Education physique", et huit pour le parcours "Approfondissement scientifique". Toutes ces UE essaient dès le début de la formation de viser des besoins précis et de plus en plus orientés vers l'application pédagogique : psychologie du développement, psychologie sociale, relation pédagogique, dynamique des groupes, psychologie et psychosociologie du Sport.

A l'Université des Sciences et de la Technologie d'Oran, il y a en tout trois (03) UE prévues en Psychologie : une seule UE, de Psychologie générale, en 1ère année, 1er semestre, puis une UE de Psychologie du développement en 2ème année, 3ème semestre ; et une troisième UE en 3ème année, de Psychologie du Sport (appelée donc comme déjà vu « Psychologie des APS» pour la mention EPS), en réalité rarement assurée faute d'encadrement. Il faut remarquer cependant que la charge horaire est à peu près la même : 20h X 6 UE à l'UFR de Montpellier, soit 120h environ; 45h X 3UE à l'UST d'Oran, soit 135h au total (l'Approfondissement Scientifique comportant deux UE supplémentaires à Montpellier arrive à 160h).

Il apparait à l'évidence que l'un des problèmes qui se posent à l'université algérienne, du moins en ce qui concerne les STAPS, est le manque d'encadrement spécialisé : La dizaine d'UE de psychologie en licence mention EM à Montpellier sont toutes encadrées par autant d'enseignants différents, alors qu'à Oran le recrutement d'enseignants spécialisés semble beaucoup plus difficile, même pour trois unités d'enseignement en psychologie, licence mention EPS (psychologie du développement, psychologie sociale et psychologie du sport). L'avenir de l'encadrement universitaire est probablement lié à l'encouragement de formations des formateurs de plus en plus spécialisées. Ce qui est perceptible également dans le système de formation en France, où certaines préoccupations et besoins du terrain ne semblent pas encore pris en charge : l'encadrement de la formation reste relativement polyvalent, et ne cible pas directement ou précisément des populations ou tranches d'âges, comme répondre par exemple aux besoins des adolescents au lycée...

Etre au plus près de la réalité, c'est-à-dire des problèmes des adolescents dans ce travail, est l'une de nos préoccupations fondamentales de recherche. Une des questions-clés que nous nous posons est : Quelle formation psychologique pour devenir enseignant d'EPS avec une population scolaire de lycée? C'est alors qu'apparait l'importance d'une formation psychologique où serait assuré un étroit rapport théorie-pratique. L'exemple qui illustre au mieux cette dernière remarque est le rapport qui devrait exister avec la formation pédagogique pratique.

3 - FORMATION PEDAGOGIQUE PRATIQUE ET PSYCHOLOGIE :

Dans l'exemple étranger précédent de la formation à Montpellier, il faut remarquer que des stages d'intervention pédagogique commencent à l'école primaire dès la deuxième année, ce qui aide les étudiants à compléter leur formation théorique par l'observation et l'expérience de terrain.

Dans notre propre expérience d'étudiant préparant le certificat d'aptitude au professorat d'EPS entre 1970 et 1975 au CNEPS d'Alger, des stages de pédagogie

pratique accompagnaient notre formation dès la première année. Les stagiaires étaient répartis alors indifféremment, entre des écoles primaires, deux lycées et une école pour enfants handicapés au voisinage du CNEPS. Notre première expérience personnelle de pédagogie pratique dans l'école pour enfants handicapés dès la première année de formation a certainement contribué à nous orienter vers l'approfondissement de notre formation en psychologie. Nous avons ressenti le rapport étroit entre la pratique pédagogique et la nécessité d'apprendre à mieux connaître et aider nos petits élèves en difficulté.

A l'Institut d'EPS de l'Université des Sciences et de la Technologie d'Oran, la formation pédagogique pratique est prévue au semestre 4, en deuxième année donc. Le programme a pour objectif le << *développement des habiletés pédagogiques de base de la gestion d'une classe* >> ; et sa réalisation doit s'effectuer en principe sur le terrain en petits groupes de pairs (trois à quatre étudiants), travaillant avec un professeur d'application au niveau d'une classe de l'enseignement secondaire. Deux grands thèmes composent ce programme :

- La démarche pédagogique de préparation, d'exécution et d'évaluation d'une séance d'EPS,

- Le deuxième thème est intitulé "la relation pédagogique et la dynamique d'un groupe", divisé en sous-thèmes relatifs à : " la relation entre enseignés, la relation enseignant-enseignés, la communication, la relation avec le milieu".

On voit que les responsables de ce programme se sont souciés de lier la pratique à la théorie, et la psychologie à la pédagogie, mais dans la réalité, des difficultés d'application sont rencontrées : la pédagogie pratique ne commence en fait de façon plus ou moins régulière qu'en troisième année ; les applications s'effectuent pour le moment dans l'enseignement secondaire uniquement ; et le deuxième thème, relatif à la relation et la communication, est laissé livré au hasard des expériences implicites des étudiants. Les possibilités qui nous ont été données d'observer en tant qu'inspecteur ou parfois associé à l'université dans le suivi de cette formation montrent que les professeurs d'application n'abordent pratiquement jamais de manière explicite les aspects de la relation pédagogique, sauf cas rares de discussions-bilans où sont cités quelques problèmes de comportements d'élèves rencontrés par des stagiaires ou des enseignants. C'est justement l'une des occasions d'une formation psychologique appropriée qu'il faudrait renforcer à notre sens: partir d'expériences vécues par l'encadrement et (ou) les stagiaires pour effectuer une analyse, qui peut être individuelle et collective, en vue d'arriver à la résolution des problèmes posés en classe d'EPS. La formation psychopédagogique devrait insister sur l'étude d'incidents critiques arrivés en classe (voir par exemple Johnson & Bany, 1974) ou l'étude de cas particuliers d'élèves, etc. Pour les professeurs d'application eux-mêmes, cela peut constituer un moyen de formation continue, dans la mesure où il s'agit de leurs propres classes au lycée d'une part, et que eux-mêmes n'ont pas été entraînés à des méthodes de dynamique des groupes ; cela pourrait les amener à s'améliorer dans la communication, l'analyse et l'évaluation de leur travail avec les stagiaires. Remarquons que les professeurs d'application ont été retenus par l'inspecteur pédagogique de la circonscription plus ou

moins proche de l'université, et n'ont reçu aucune formation spécifique en vue d'encadrer les stagiaires qui leur sont confiés.

Le Dr B. Khiat, déjà cité en tant que membre de la Commission Régionale d'Évaluation [7], effectue une étude relative aux stages pédagogiques à l'USTO dont les résultats partiels révèlent, dit-il, « *la prise de conscience chez les étudiants que c'est la mise en situation réelle qui développe les habiletés d'enseignement; malheureusement les programmes ne sont pas suffisamment étoffés en stages pratiques* ».

La formation universitaire algérienne en général reste coupée de la réalité (si l'on excepte la formation des médecins), et dominée par la transmission de connaissances théoriques et, accessoirement, quelques savoir-faire et activités pratiques. Dans le domaine qui nous concerne, les APS, les apprentissages pédagogiques pratiques, que ce soit en milieu éducatif ou dans le cadre des clubs de sport civils, restent très insuffisants, et pour le peu qui existe, encore très peu exploités: absence d'analyse des situations vécues avec les élèves des établissements scolaires ou des équipes en clubs, insuffisance de la coordination entre groupes de stagiaires, absence de travail interdisciplinaire, les enseignements étant coupés les uns des autres... Cette formation est par ailleurs peu en rapport avec la réalité culturelle et sociale, et encore moins avec les milieux économiques concernés, comme le voudrait l'application du nouveau système LMD.

Une autre carence et non des moindres est le manque de formation et d'expérience des enseignants universitaires dans le domaine de l'enseignement scolaire; certains titulaires de doctorats passent ainsi directement de la position d'étudiant à celle d'enseignant à l'université, encadrant parfois l'enseignement de la pédagogie ou des stages pratiques sans avoir pour autant eux-mêmes une expérience. Leur méconnaissance du fonctionnement des institutions scolaires par ailleurs leur pose des problèmes parfois, en particulier dans leurs relations avec les chefs d'établissements ou les directions de l'éducation. C'est à l'Université d'Alger 2, grâce au colloque organisé sous l'égide du CREAD (Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement) les 5 et 6 mai 2001, qu'a été enclenchée la réflexion et que sont apparues les préoccupations au sujet de la formation pédagogique des enseignants universitaires algériens : << *Les problèmes qui se posent sont d'une part, d'examiner la validité de la formation fournie par l'université actuelle, d'autre part de "vérifier" si les enseignants sont à même de la fournir adéquatement. De nombreux enseignants n'ont pas conscience de l'importance et du poids que représentent leurs responsabilités dans leurs activités d'enseignement; on ne saurait faire l'amalgame entre le niveau de formation scientifique, généralement élevé chez le professeur d'université, et la compétence pédagogique permettant de transmettre le savoir-faire*>> (Ferfera & Tefiani, 2002, pp.05-06).

Les difficultés d'application des programmes et de formation pédagogique pratique, on le voit, ne concernent pas seulement l'EPS et l'université M. Boudiaf d'Oran; c'est le cas semble-t-il pour un grand nombre d'universités et de spécialités. En ce qui concerne le domaine qui nous intéresse ici, la formation psychologique et pédagogique pratique des enseignants d'EPS, la plupart des universités algériennes où existe un département ou institut d'EPS sont confrontées aux difficultés d'encadrements spécialisés et

d'organisation des stages pratiques ; certaines d'entre elles n'arrivent même pas en effet à organiser des stages au niveau des lycées, comme c'était le cas remarqué à Chleff où nous avons travaillé comme inspecteur pédagogique jusqu'en 2007/2008. A Oran par contre, le projet d'étendre la formation pédagogique pratique à l'école primaire, attendu depuis des années, est peut-être sur le point d'aboutir. S'il est réalisé durant cette année 2011/2012, il pourrait en même temps servir à l'enrichissement de la formation des enseignants et constituer sinon une base du moins un signe de redémarrage de l'EPS à l'école primaire.

Des obstacles et résistances demeurent difficiles à surmonter, notamment dans les milieux d'accueil des stagiaires pour une formation de terrain, comme la pédagogie pratique en milieu scolaire, ou l'entraînement sportif dans les clubs. Pourtant, ce ne sont pas les bonnes volontés et les initiatives qui manquent, dans l'enseignement supérieur comme à l'éducation nationale pour mener à bien cette expérience de formation pédagogique pratique. Citons par exemple la disponibilité de l'inspection pédagogique en général dans le secteur de l'Education Nationale, partie prenante dans le projet de formation pédagogique pratique, toujours prête à apporter son concours à l'université, et le dévouement de nombreux enseignants universitaires, de PES et de chefs d'établissements d'enseignement secondaire...

5 - VOLONTES DE CHANGEMENT ET OBSTACLES A L'INNOVATION:

Notre système LMD exposé plus haut est pratiquement calqué dans ses grandes lignes sur ce qui se pratique en Europe, et plus particulièrement en France. Mais les méthodes françaises sont elles-mêmes calquées sur un système LMD anglo-saxon, qui s'impose dans le cadre de la mondialisation ; la "reproduction" de ce qui est donc le plus proche de nous culturellement peut s'avérer utile dans la mesure où nous adoptons les formes d'une organisation mondiale et pouvons ainsi défendre la reconnaissance de nos diplômes au plan international.

D'un autre côté, des efforts et initiatives existent pour adapter ces choix internationaux en fonction de nos réalités et de nos besoins. Comme cela se pratique dans beaucoup de pays, où les programmes d'éducation, d'enseignement et de formation essaient de répondre à des besoins locaux, l'encouragement d'une réflexion et d'initiatives décentralisées dans l'enseignement supérieur chez nous, à travers des Commissions Régionales d'Evaluation, pourrait déboucher sur des choix originaux ou pouvant répondre à des besoins spécifiques réels. Ne citons pour ce qui concerne les APS que les milieux de l'éducation et de la santé, où les besoins d'une formation de qualité sont pressants. Malheureusement, ces besoins ne semblent pas encore préoccuper les décideurs et les pousser à y répondre en créant par exemple des postes de travail dans les secteurs concernés. En France, la formation vise des secteurs et des spécialisations relativement variés (quatre mentions dans l'exemple de Montpellier, sans oublier des professionnalisations et formations spécialisées parallèles en direction de milieux et d'activités multiples) ; chez nous, l'Institut d'EPS de Mostaganem par exemple a essayé de diversifier la formation, dans trois mentions (APA, ES, EPS).

Même s'il n'y a pas d'innovation, des universités essaient au moins d'effectuer des choix qui correspondent à leurs capacités ; c'est ainsi qu'à l'Université de Mostaganem, la formation en mention APA (Activités Physiques Adaptées) a essayé de prendre son essor, mais les stagiaires sortants ne trouvent pas de débouchés parce qu'il n'y a pas encore de statut spécifique à cette catégorie de licenciés ; ils se "rabattent" alors sur des postes d'enseignement pour lesquels la fonction publique leur oppose un autre obstacle : l'équivalence ou la reconnaissance du diplôme ! Comme pour la mention ES (Entraînement Sportif), qui peine encore à s'affirmer depuis des années, le statut des entraîneurs sportifs restant encore flou, nous risquons de voir la majorité des jeunes formés se tourner vers l'étranger ou vers d'autres activités. Les difficultés d'encadrement et l'absence de débouchés sérieux dans des domaines autres que l'Education Nationale n'encouragent pas l'innovation. C'est ainsi qu'à l'université de Mostaganem, les enseignements de Master ont démarré timidement (quelques places réservées au début aux étudiants de l'Institut), et les ambitions sont revues à la baisse : la mention ES est effectivement mise en place, mais la mention APA rencontre des difficultés.

Comment pourrait-on progresser s'il n'existe aucune analyse de besoins et encore moins de volonté de répondre aux besoins connus ? Ailleurs dans les pays avancés, les secteurs scolaire, de la compétition sportive et de la santé sont largement débordés par des besoins et des demandes dans d'autres secteurs : En France, les métiers de l'animation sportive, du loisir sportif, des activités physiques adaptées dans les secteurs de la santé, du tourisme sportif sont en pleine expansion. Chez nous une vingtaine d'universités effectuent une formation en STAPS depuis cette année 2010/2011, mais pour le moment les débouchés et postes de travail ouverts sont très réduits. A part quelques postes "au compte-goutte" dans les enseignements moyen et secondaire, partout ailleurs c'est le vide : L'EPS à l'école primaire peine à démarrer depuis des années, et les autres secteurs, comme la santé, qui en a tant besoin, ne recrutent pas ; quant au Ministère de la Jeunesse et des Sports, il n'assure même pas le recrutement des cadres formés dans son propre secteur, pour ses propres besoins ; ces derniers sont d'ailleurs peu étudiés, la formation étant depuis longtemps effectuée avant même l'instauration de statuts clairs, qui viennent d'être révisés (Décret exécutif n°10-07 du 7 janvier 2010 portant Statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques à l'administration chargée de la Jeunesse et des Sports).

Les conseillers du sport, justifiant de cinq années de formation, sont appelés à encadrer la formation, élaborer les programmes d'activité dans leurs disciplines de spécialité, et suivre leur réalisation dans les associations et autres structures d'animation sportive. Issus des écoles spécialisées de la Jeunesse et des Sports, ils sont alignés dans la loi ci-dessus mentionnée (article 66) sur un niveau de Master II du nouveau système LMD des universités. Les étudiants porteurs d'une licence universitaire peuvent eux aussi rejoindre les instituts de formation relevant de la jeunesse et des sports, pour y poursuivre une formation spécialisée de deux années. Les deux grandes orientations de cette spécialisation effectuée dans le secteur de la Jeunesse et des Sports sont constituées pour le moment par le diplôme d'études supérieures en

Sciences et Technologie du Sport (choix de différentes spécialités sportives) et du diplôme d'études supérieures en Management du Sport.

Si nous faisons la synthèse de cette information relative aux différentes formations supérieures dans les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, qui s'effectuent actuellement dans les deux secteurs de la Jeunesse et des Sports et de l'Enseignement Supérieur, nous remarquerons l'émergence de quatre grandes orientations ou "mentions", pour utiliser le langage du système LMD, même s'il ne semble pas encore adopté à l'unanimité : EPS pour le secteur éducatif, ES ou Entraînement Sportif pour le secteur du Sport de compétition, APA ou Activités Physiques Adaptées pour le secteur de la santé, et enfin MS ou Management du Sport. Les plus développées en Algérie apparaissent clairement comme étant l'EPS dans l'ensemble des instituts et départements universitaires, et l'Entraînement Sportif, domaine de spécialisation où la formation est partagée entre le Ministère de la Jeunesse et des Sports et maintenant de plus en plus le Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Ces quatre orientations ou mentions de formation (EPS, ES, APA, MS) apparaissent très utiles au développement des activités physiques et sportives dans la société algérienne en général, et dans des secteurs stratégiques plus particulièrement, comme l'éducation ou la santé. Malheureusement, elles apparaissent très peu exploitées si l'on se rappelle encore que les recrutements s'effectuent très peu, d'enseignants d'EPS pour les enseignements moyen et secondaire, et de conseillers du sport pour les centres de formation de la Jeunesse et des sports. Les associations sportives rechignent encore et toujours à les employer, préférant rester accrochés aux habitudes de l'ancien système, comme par exemple l'utilisation de leurs anciens joueurs pour encadrer les plus jeunes, après des formations de courte durée.

Quant au secteur de la santé algérien, c'est incompréhensible qu'il reste en retard de recrutement de spécialistes des APS, qui ont révolutionné ailleurs le monde médical, au point où l'activité physique est devenue sinon une "prescription" médicale, du moins l'une des recommandations principales des médecins. Pour les maladies chroniques notamment, la pratique de l'exercice physique régulier et contrôlé est devenue une des recommandations médicales les plus importantes (INSERM, 2008) ; pour certaines atteintes psychiques, comme les dépressions, et même des maladies encore incurables, comme le cancer, l'on est de plus en plus convaincu du soulagement et du bien-être qu'apportent les activités physiques (Servan-Schreiber D., 2003).

Comparativement aux autres domaines de formation, il est incontestable que le milieu médical jouit chez nous en Algérie d'une réputation de sérieux ; à travers la formation médicale déjà, ne s'engage pas qui veut dans des études de médecine, faites sous une tutelle partagée et la coopération de l'enseignement supérieur et du secteur de la santé, encore que des informations récentes font état de recrutements ne respectant pas les normes (El-Khabar du 03/04/2012, p.28). Protégé donc jusque-là par une réputation de sérieux, le secteur médical se méfie-t-il de la formation effectuée dans d'autres secteurs ou qui n'est pas sous le contrôle du Ministère de la santé ? Il apparaît

en tout cas légitime d'exiger une formation de qualité, surtout pour un domaine stratégique où il s'agit de sauvegarder la santé de la population. S'agissant par exemple d'une formation en STAPS préparatoire à l'intervention auprès de malades ou d'handicapés, on peut se demander si l'université remplit correctement son rôle ? Trois années de formation pour une licence LMD en STAPS, mention APA ou Activités Physiques Adaptées, avec des démarrages d'années universitaires souvent retardés, des arrêts en cours d'année pour cause de grève, et des problèmes d'encadrement parfois insurmontables, ne sont pas faits pour tranquilliser les responsables du secteur de la santé.

Si nous prenons pour exemple ce milieu, c'est pour mieux apercevoir l'importance des problèmes posés. Et la qualité de la formation ne concerne évidemment pas que le milieu de la santé, ou la licence STAPS, mention APA. Si à l'université de Mostaganem le bon choix semble avoir été fait pour approfondir la formation en Master dans l'option en question, il apparaît tout aussi indispensable d'élever le niveau et la qualité de la formation, y compris dans toutes les autres orientations d'ailleurs. **L'exemple de la coopération du secteur de la santé avec l'université concerne pour le moment exclusivement la formation médicale ; il devrait s'étendre à d'autres spécialités comme la psychologie clinique, l'orthophonie, les Activités Physiques Adaptées... tous domaines où les besoins des malades se font cruellement sentir.**

Et les autres secteurs de l'activité sociale et économique devraient prendre exemple sur le secteur de la santé, même si celui-ci ne s'intéresse de près qu'à la formation médicale pour le moment. La collaboration des universités entre elles d'une part, et avec le monde du travail d'autre part, permettra certainement de faire évoluer la situation vers une meilleure qualité de la formation, le recrutement dans les différents secteurs où les besoins se font de plus en plus pressants. Ceci n'est pas un vœux sans lendemain ; il n'est que de voir les relations et la collaboration qui se créent entre quelques universités pour s'assurer que les bonnes volontés existent et ne demandent qu'à être encouragées : tel est le cas par exemple entre les universités d'Oran, de Tlemcen, de Mostaganem, de Chleff à l'ouest du pays, où se dessine une forme d'entraide pour la création et l'installation des départements, le choix des mentions ou filières, l'évaluation et le perfectionnement des propositions de programme, et même d'un début de "spécialisation" ou pôles de développement suivant les universités. Cette attitude par ailleurs souple au niveau du Ministère de l'Enseignement Supérieur, qui permet dans le cadre des Commissions Régionales d'Evaluation, de prendre une certaine liberté d'initiative dans l'élaboration des programmes et les projets de spécialisations des universités, engage certainement vers des voies novatrices dans le perfectionnement de la formation, mais aussi dans la spécialisation des enseignants universitaires chargés d'encadrer cette formation. Nous pensons par exemple aux **spécialisations dans les domaines de la biomécanique, de la sociologie du sport, de la psychologie du sport etc., d'étudiants venant des filières non seulement des STAPS, mais aussi de la biologie, de la psychologie, de la sociologie...**

6 -QUALITES PERSONNELLES, ATTITUDES ET REPRESENTATIONS CHEZ L'ENSEIGNANT:

La formation initiale à elle seule ne suffit évidemment pas. L'étude précédente a un caractère documentaire et programmatique; elle ne nous permet pas, à elle seule, de découvrir toutes les lacunes, et surtout les besoins, réels ou ressentis comme tels par les enseignants en fonction de leur pratique pédagogique réelle sur le terrain. Beaucoup d'autres facteurs rentrent en ligne de compte dans la détermination de l'efficacité des enseignants : choix des objectifs, des programmes et des méthodes d'enseignement, place de la discipline enseignée dans le système éducatif, mais aussi et surtout les qualités personnelles, **les attitudes et les représentations que les enseignants ont eux-mêmes vis-à-vis de leur profession et de leurs élèves.**

S'interrogeant au sujet de la formation à l'enseignement en Algérie, Bendib (1993) remarque « l'immense désarroi d'un enseignant qui n'arrive pas à s'adapter à un système en crise, encore moins à le changer, à force de centrer sa tâche sur les matières d'enseignement et non sur les enseignés ». On voit déjà là un des grands dilemmes chez l'enseignant: réaliser (terminer avant les examens!) un programme, ou s'occuper des problèmes (d'apprentissage évidemment) des élèves? En EPS, on peut aisément comprendre que l'enseignant doit agir directement sur la personne des élèves, à travers leur activité corporelle visible, des réactions émotionnelles et des relations qu'il essaie de gérer avec plus ou moins de réussite. Beaucoup d'enseignants dans cette matière ont pourtant tendance à copier les pratiques scolaires ambiantes, en effectuant des apprentissages centrés sur des contenus, quitte à faire abstraction des capacités ou même de la santé des élèves! Car en EPS, développer des efforts physiques sans contrôle peut comporter des préjudices plus ou moins graves. Certains enseignants se sentent pourtant obligés de concentrer leurs efforts uniquement sur des performances physiques ou techniques, sans se soucier vraiment des besoins réels ou du niveau des élèves, qui cherchent plus à s'intégrer dans les groupes, à développer leurs propres capacités, à améliorer leur image corporelle, et par là-même leur estime de soi... La performance ne les aide pas tous en cela. Ne faut-il donc pas d'abord revoir le rôle de l'enseignant en tant qu'il agit sur la personnalité globale des éduqués?

Si chez les plus jeunes élèves scolarisés, on admet l'expression émotionnelle par exemple à travers le jeu, au lycée par contre, il est indiqué en général à l'adolescent d'inhiber ses émotions, sous peine de répression et de sanctions. Tout se passe comme si l'on voulait effacer de l'ambiance scolaire, dominée par le travail intellectuel, toute manifestation à caractère affectif. Or cela paraît impossible à un âge difficile où, de façon somme toute normale tendant à l'affirmation de soi, les adolescents manifestent leur état d'âme, parfois par de l'agressivité envers des enseignants peu disposés à s'intéresser à leurs problèmes. Malgré l'omniprésence de ces manifestations à caractère affectif, les enseignants, au lieu de chercher à les élucider, ont tendance à utiliser des mécanismes de défense pour les rejeter hors du champ de leur conscience et de leurs pratiques pédagogiques (autoritarisme, distance, froideur, ou au contraire attitude conciliante...). Ils ne réussissent jamais en tout cas à isoler ou éliminer complètement ces manifestations à caractère affectif, les adolescents qui viennent étudier au lycée

n'étant dénués ni de sentiments ni de sensibilité. En EPS, tout se passe comme si l'enseignant chargé d'une discipline qui facilite l'expression corporelle et émotionnelle, ainsi que les relations, provoquait chez l'élève un sentiment de rapprochement, ou de confiance et même d'attachement. Ainsi pourrait s'expliquer l'instauration d'une « *relation privilégiée* » (Pujade-Renaud & al., 1981) entre professeur et élèves. **C'est alors que les qualités de la personne humaine chez l'enseignant semblent devenir aussi sinon plus importantes encore que sa formation et ses connaissances.** C'est pourquoi il apparaît nécessaire d'étudier ces notions déterminantes que sont les qualités personnelles, les attitudes et les représentations que peut avoir l'enseignant, et qui dépendent aussi bien de sa personnalité et de son expérience propre que de son environnement social.

6.1 – Qualités personnelles de l'enseignant :

La recherche en éducation concerne le plus souvent l'efficacité de l'enseignant (voir par exemple De Landsheere G., 1982). Et l'on sait depuis longtemps déjà que les qualités qui font le bon enseignant ne sont pas liées uniquement à sa formation, mais aussi à ses "qualités personnelles", en relation étroite avec sa personnalité. L'expérience individuelle de chacun et l'environnement social ont aussi une grande part dans la détermination de ses attitudes et de son comportement dans son travail, particulièrement en ce qui concerne l'aspect psychosocial des relations avec ses élèves. Car comment un enseignant pourrait-il construire des rapports équilibrés avec ses élèves si par exemple lui-même reste immature au plan émotionnel, replié sur lui-même ?

De Landsheere G. (o.c.) remarque que la personnalité de l'enseignant influence directement et parfois profondément la personnalité de ses élèves. C. Rogers va encore plus loin, puisque pour lui (cité par Abraham, 1984), la personne de l'enseignant compte davantage que ce qu'il sait ou que les méthodes utilisées. Les traits de personnalité semblent constituer les termes essentiels de la définition des qualités personnelles de l'enseignant. Mais on n'arrive pas encore à cerner clairement la définition et l'étendue de ces traits, et à discerner ce qui est inné chez l'individu de ce qui est lié à l'influence de l'environnement. C'est pourquoi nous aurons des difficultés à distinguer les qualités personnelles des attitudes. Nous pouvons d'ores et déjà comprendre que les qualités personnelles dépendent plus des structures génétiques individuelles, alors que les attitudes intègrent les résultats de l'expérience et l'influence de l'environnement.

Des analyses factorielles (Catell, 1957 et Eysenck, 1953 entre autres, cités in Sillamy, 1980), sur un ensemble de facteurs et de traits descriptifs de ces facteurs, semblent avoir finalement dégagé surtout un seul, **le facteur extraversion-introversion** :

- Le type de personnalité extraverti est décrit par des qualificatifs tels que sociable, optimiste, impulsif, actif, etc ;
- Le type de personnalité introverti est décrit comme peu expansif, distant, réfléchi, contrôlant sentiments et émotions...

Nous intéressent ici aux traits de personnalité chez l'enseignant, nous pourrions être tenté de dire qu'il doit posséder par exemple les traits d'une personnalité extravertie, vu la dynamique des interactions dans le groupe-classe pendant les APS, et le rôle socio-affectif qu'il est supposé jouer. Cependant, le problème ne paraît pas aussi simple, d'abord parce que l'extraversion-introversion est en fait un continuum entre deux pôles opposés ou extrêmes que très peu de gens atteignent : Cette bipolarité comprend plutôt des cas intermédiaires où la plupart des gens tendent vers l'un ou l'autre pôle sans le rejoindre totalement. D'autres traits de personnalité interviennent aussi, et l'on cite souvent par exemple **la stabilité ou l'instabilité émotionnelle**... « *Ces traits innés de personnalité interviennent certainement dans le choix de certains types de profession et d'études universitaires ; ils déterminent vraiment une grande part du style de vie et de comportement* » (Sillamy, 1980, notion de Personnalité, p.888). On pourrait donc supposer les retrouver chez la plupart des enseignants d'EPS ? Mais là aussi le problème n'est pas si simple, car « *il est aujourd'hui admis que les acquisitions dues au milieu, à l'éducation, à l'expérience et à l'effort personnel, greffées sur le tempérament (c'est-à-dire l'ensemble des influences héréditaires, des variations congénitales et de la maturation), dont elles sont indissociables, contribuent puissamment à dessiner le caractère de chaque individu* » (idem).

Commentant les résultats d'anciennes enquêtes menées en Angleterre et aux Etats-Unis entre 1896 et 1969 environ, Musgrove & Taylor (cités par Morrison & McIntyre, 1976) en arrivent à la conclusion que les qualités personnelles de l'enseignant sont considérées comme secondaires. Se basant ensuite sur les résultats de leur propre enquête, plus récente, ils conclurent que le poids des résultats est attaché à 40% aux tâches d'enseignement, pour un tiers à la discipline, et pour un quart à la personnalité ou aux qualités personnelles. Les qualificatifs désignant des qualités de l'enseignant les plus fréquemment cités sont : amical, chaleureux, bon caractère.

Les qualités personnelles de l'enseignant semblent gagner ainsi en importance par rapport à des travaux plus anciens, où elles sont jugées secondaires par les populations enquêtées. Dans des travaux plus récents encore (cités notamment par Abraham, 1984 ; Postic, 1990), les conclusions montrent une importance et un intérêt de plus en plus grands pour des qualités dont on n'arrive pas encore à cerner clairement la définition et l'étendue.

La plupart des travaux que nous venons de citer concernent en premier lieu des enseignants de matières à dominante intellectuelle. En ce qui concerne l'EPS ? Nous citerons deux travaux dans deux pays différents, retrouvés difficilement (des photocopies avec des références incomplètes, mais trop précieuses pour nous, même si leur objectivité peut être mise en doute dans le domaine très complexe de la personnalité) :

* Pontvianne (1983) a présenté une étude comparative de traits de personnalité d'instituteurs qui enseignent l'EPS et d'instituteurs qui ne l'enseignent pas à l'école primaire en France. Cette étude a utilisé un questionnaire et le test 16 PF (Facteurs de Personnalité) de Catell, un des plus connus parmi les tests psychologiques permettant d'explorer les aspects non cognitifs de la personne (voir par exemple Sillamy, 1981,

p.889). Elle est d'autant plus intéressante que les instituteurs qui enseignent l'EPS le font de leur propre gré et n'ont pas reçu de formation spécialisée en ce domaine. L'auteur soutient qu'il existe un lien entre le profil psychologique de ces enseignants et leur intérêt pour l'enseignement de l'EPS. L'étude comparative aboutit à la description des caractéristiques de personnalité suivantes chez les instituteurs enseignant l'EPS :

- **Stabilité au plan émotionnel et assurance** : Les qualificatifs utilisés sont : dominants, sûrs de soi, maturité, contrôle solide des émotions et du comportement, sereins, calmes, détendus ;

- **Capacité d'adaptation et sociabilité** : Les qualificatifs utilisés sont la sociabilité, imaginatifs, sens de l'innovation ;

- **Dynamisme** : Spontanés, audacieux, originaux et non conventionnels, esprit d'entreprise.

*Williams (1983) entreprend de vérifier en Nouvelle-Zélande, avec des professeurs d'EPS en poste, la validité d'échelles d'auto-perception professionnelle étalonnées avec des professeurs d'EPS en Australie (Elsworth & Coulter, 1977). Sur 32 échelles à adjectifs bipolaires, représentant sept dimensions fondamentales (créativité, ordre, chaleur humaine, satisfaction, clarté, énergie-enthousiasme, autonomie), Williams trouve une forte corrélation entre les résultats de son travail et celui de ses prédécesseurs dans trois dimensions : l'ordre, l'énergie-enthousiasme, la chaleur humaine.

A titre d'illustration, voici les adjectifs bipolaires sélectionnés et utilisés pour désigner et évaluer les deux dimensions qui nous intéressent plus particulièrement ici, car elles apparaissent comme importantes déjà dans le travail précédent de Pontvianne (1983):

<i>CATEGORIES</i>	<i>Chaleur humaine</i>	<i>Energie-Enthousiasme</i>
<p><i>ATTRIBUTS ou traits « caractéristiques » (couples d'adjectifs ou verbes d'action opposés sur une échelle d'évaluation soumise aux enquêtés)</i></p>	<i>Réconforte -----Menace</i>	<i>Enthousiaste—Désintéressé</i>
	<i>Gentil ----- Désagréable</i>	<i>Energique ----- Mou</i>
	<i>Respectueux----- Insultant</i>	<i>Motivé ----- Indifférent</i>
	<i>Récompense----- Punit</i>	<i>Passif ----- Actif</i>
	<i>Froid ----- Chaleureux</i>	<i>En forme ----- Fatigué</i>
	<i>Amical ----- Hostile</i>	

Remarque : Cet exemple est traduit par nous-mêmes de l'anglais, et manque de précision. Mais ce qui nous intéresse ici est plus la démarche que le contenu, parce que nous avons effectué une tentative de recherche dans ce sens en 1998 (et qui sera présentée au chapitre 5, §1.2, p.148).

6.2 – Attitudes de l'enseignant dans sa pratique pédagogique :

La notion d'attitude est utilisée dans des champs de recherche ou d'application très variés (psychologie, sociologie, psychologie sociale, éducation, économie...). De ce fait, elle comporte des significations diverses. C'est pourquoi nous nous efforcerons de nous orienter autant que faire se peut vers une définition concernant l'enseignement. De Landsheere (1982) nous fera remarquer que le domaine des attitudes est encore mal exploré dans ce contexte (de l'enseignement).

Manière d'être dans une situation donnée, l'attitude peut avoir des significations aussi diverses que l'orientation de la pensée, des postures physiques, l'état d'esprit devant certaines valeurs, concrètes ou abstraites (l'argent, le bonheur...), l'opinion que l'on a d'une personne ou d'une action, les dispositions profondes et encore mal connues qui guident notre conduite. En suivant cette dernière remarque, nous dirons que nous sommes à la recherche et la compréhension des dispositions qui guident la conduite de l'enseignant dans sa pratique pédagogique, plus particulièrement vis-à-vis des comportements à dominante socio-affective chez les élèves. De ce fait, nous ne sommes pas loin des qualités personnelles que nous avons tenté d'analyser auparavant, mais les attitudes intègrent d'autres facteurs en dehors des facteurs de personnalité.

Tout nouvellement installé sur le terrain, l'enseignant aura tendance naturellement à reproduire ce qu'il a appris au cours de sa formation. Il adoptera ainsi des attitudes préalables et "préparatoires" à ses comportements au plan pédagogique. Suivant les orientations qui auront influencé sa formation et son expérience personnelle, mais suivant aussi son tempérament et sa personnalité, l'environnement immédiat et le contexte social, il aura tendance à effectuer des choix plus ou moins originaux, penchant vers tel ou tel "style " ou attitude générale dans son comportement pédagogique.

De nombreuses études ont abouti à la reconnaissance par exemple de trois "styles de commandement" ayant tendance à se reproduire le plus souvent (voir notamment Anzieu & Martin, 1973), qui ne sont pas toujours tranchés mais entre lesquels il y a une sorte de continuum ou de complémentarité: Autocratique (ou autoritaire ou encore directif), démocratique et non-directif ou "laisser-faire ".

L'attitude générale dans le comportement pédagogique peut donc être liée à un choix de style de commandement --- "choix" qui n'est pas délibéré d'ailleurs et qui dépend de plusieurs facteurs tels ceux que nous venons de citer, comme le tempérament...--- mais aussi de la sensibilité ou du penchant vers une "école", ou une philosophie, ou une méthode, etc. C'est ainsi que l'enseignant jouera son rôle de manière plus ou moins différente selon qu'il penchera vers la méthode sportive (entraînement centré sur la performance), l'enseignement préparatoire aux examens scolaires calquant les méthodes traditionnelles des autres disciplines scolaires, ou, chez ceux qui ont eu une formation relativement importante en psychologie, une éducation plus globale centrée sur l'élève. Ces trois "rôles" plus ou moins différents semblent dominer chez les enseignants d'EPS, bien que l'on en décrive d'autres, surtout en revoyant l'histoire de cette discipline, qui s'est difficilement imposée en milieu scolaire (voir par exemple :

Lagrange, 1974 ; Pujade-Renaud C., 1974 ; Vial, 1977 ; Parlebas, 1967, 1981 ; Chauvier et Missoum, 1983 ; Cruise, 1996...et nos propres tentatives essayant d'apercevoir les rôles représentés par des enseignants d'EPS algériens: Yahiaoui, 2007).

Nous pouvons ainsi parler d'attitudes générales pouvant être caractérisées par un "style de commandement", par exemple autoritaire, et une orientation de rôle, par exemple vers "l'entraîneur", plus enclin à l'entraînement et la compétition sportive... Nous donnons là un exemple de comportement perceptible sur le terrain, par la longue expérience accumulée au cours de l'observation en tant qu'inspecteur. Nous sommes relativement confortés par des analyses théoriques, quand par exemple Mugny et Papastamou décrivent des styles de comportements (in Moscovici, 1988, p.392): « *Le comportement constitue aussi une forme, qui organise des contenus. Une autre raison de l'impact de la répétition d'un même comportement peut alors résider dans sa fonction instrumentale : la répétition peut ainsi expliciter une attitude spécifique de l'acteur à propos d'un objet particulier...L'efficacité de la répétition d'un même comportement réside alors dans sa capacité d'explicitation d'une attitude : c'est celle-ci qui constitue l'objet de la communication, et le comportement n'en est que le véhicule, le canal de communication* ».

Nous appuyant sur ces analyses relativement récentes, de la psychologie sociale plus particulièrement, nous avons eu à cœur d'essayer dès le début de nos investigations d'accumuler des observations de terrain, de façon peu systématisée il est vrai, nous appuyant surtout sur notre expérience d'inspection pédagogique. Prenant conscience de la difficulté à observer des phénomènes subjectifs tels que les réactions et attitudes de l'enseignant vis-à-vis des manifestations d'ordre socio-affectif chez les élèves, nous nous appuyerons dans nos investigations sur questionnaire et entretien, l'observation du comportement étant trop ardue, sinon impossible à réaliser. Une attitude n'est d'ailleurs pas elle-même observable mais reste une variable sous-jacente, dont les comportements manifestes ne rendent pas toujours compte. Notre objectif dans l'interrogation des enseignants est d'essayer de trouver un consensus ou au moins des similitudes entre leurs attitudes. « *Quand on étudie les attitudes en psychologie sociale, on recherche la structuration commune à une multitude de réponses à première vue différentes* » (Doise & Palmonari, 1986, p.19). Et le résultat peut être d'autant plus probant que l'on interroge des personnes expérimentées dans le domaine qui nous intéresse, l'enseignement de l'EPS.

Les attitudes peuvent en effet changer et évoluer du fait des expériences personnelles de l'individu ou de l'influence sociale (Moscovici, 1988). "Nourries" en quelque sorte par l'expérience de terrain, les attitudes que nous recherchons chez les enseignants peuvent évoluer, se transformer au contact des réalités vécues pendant la pratique pédagogique, et notamment la connaissance des personnalités différentes des élèves, des problèmes qu'ils posent en cours d'activité et dans leurs relations, etc. **Le style de comportement de l'enseignant, plus aguerri au contact des réalités de l'action pédagogique, peut alors évoluer vers une meilleure adaptation aux besoins des élèves, et par exemple mieux réagir à leurs comportements à dominante socio-affective.** C'est pourquoi il nous apparaîtra plus approprié de retenir dans notre étude l'interrogation

d'enseignants suffisamment anciens dans la profession. Nous espérons ainsi découvrir des attitudes similaires chez ces enseignants, dans des situations relativement stables et répétitives, comme ici l'activité pédagogique quasi quotidienne.

Pour Debesse & Mialaret (1974), toute une part de la psychologie sociale consacrée à la dynamique des groupes a mis en évidence la permanence des attitudes de l'éducateur : permanence dans la perception qu'il a des besoins de ses élèves, dans les divers modes d'approche qu'il utilise (autoritaire, libéral...), dans la visée de sa conduite (tournée vers le contenu du programme ou vers l'élève), ou encore vers des valeurs conservatrices ou vers le nouveau, etc. Ces attitudes, plus présentes chez les enseignants suffisamment expérimentés à notre sens, chez qui elles ont eu le temps de s'installer, constituent des tentatives pour résoudre des problèmes dans les situations pédagogiques concrètes où ils sont placés. Il devient alors plus juste de parler d'aptitudes ou compétences. Pour Sillamy (1980, p.120) en effet, « ***l'attitude devient un état quasi-permanent de préparation à l'action, ou pour reprendre la terminologie de Noam Chomsky, une compétence particulière, ce qui tendrait à prouver qu'attitude et aptitude ne sont que les deux faces d'une même réalité*** ». Nous en tirons ainsi la conclusion que nous pouvons rechercher chez des enseignants suffisamment expérimentés ces compétences ou capacités dans la constitution desquelles s'imbriquent étroitement traits de personnalité individuels, influence de l'environnement social et influence des situations pédagogiques vécues. C'est comme si l'enseignant apprendait à développer pendant l'action éducative des capacités d'adaptation sur un plan socio-affectif, adaptation dans laquelle interviennent donc ses prédispositions (son tempérament) mais également les caractéristiques de la situation pédagogique, et des caractéristiques de l'environnement social plus large. Car celui-ci a aussi une grande influence sur les attitudes des enseignants. C'est ce que nous allons essayer de comprendre à travers la notion de représentation. Elle est indispensable pour la suite de notre travail, et notamment la compréhension de nos choix méthodologiques de recherche avec les enseignants.

6.3–Représentations du vécu professionnel chez l'enseignant:

En psychologie (voir par exemple Sillamy, 1980), la représentation à un niveau individuelle a un sens cognitif de perception en l'absence de l'objet, ou encore : action de rendre présent à l'esprit la perception d'un objet, ou d'un évènement vécu antérieurement. S'agissant de phénomènes plus ou moins abstraits, ou difficilement observables (comme les attitudes, les valeurs, les sentiments...), les représentations utilisent des images et un langage symbolique (par exemple, attitude "chaleureuse" ou "froide" ...). « *De plus, les représentations iconiques et symboliques sont très prégnantes, car elles sont habituellement partagées par un grand nombre de personnes (renforcement réciproque). La représentation remplit une fonction essentielle : elle régularise la conduite du sujet* » (o.c., p. 1029). Il y a donc une relation étroite entre le vécu et sa représentation.

Etudier les représentations d'enseignants relativement expérimentés, ou anciens, comme c'est notre intention, c'est essayer de donner donc une place prépondérante à

l'aperception de leurs attitudes et de leur vécu réel. Cela pourrait paraître paradoxal d'oser affirmer que l'étude des représentations nous rapprochera plus des attitudes réelles des enseignants que l'observation de leurs comportements pédagogiques sur le terrain. Ce sont pourtant ces mêmes représentations qui semblent constituer une sorte de "théorisation" du vécu. Et plus le vécu est riche plus les possibilités de découverte et de synthèse des savoir-faire et des compétences sont accrues. Nous espérons pouvoir utiliser des techniques allant vers un tel objectif. Et par exemple, une question ouverte n'enferme pas l'enseignant interrogé dans des possibilités de réponse limitées, mais donne la possibilité de construire une « *théorie personnelle* » (Moscovici S., 1988) où il exprimera dans sa représentation le sens qu'il donne à son expérience.

Les représentations sont donc étroitement liées au vécu, en l'occurrence ici le vécu professionnel d'enseignant en EPS ; mais elles peuvent aussi être tributaires de l'environnement social. Rappelons que l'une des dimensions importantes des attitudes est qu'elles peuvent rester inexprimées ou "cachées", volontairement ou non par ceux-là même chez qui nous sommes sensés les observer : Combien d'enseignants changent de comportement dès qu'ils voient un observateur étranger ! La réaction, peut-être inconsciente, est de répondre aux attentes qu'ils s'imaginent ou se représentent chez l'observateur. Ils pensent ainsi se mettre en conformité avec une " représentation sociale " de leur pratique pédagogique.

En psychologie sociale, on parle de représentations sociales (voir Moscovici S., 1988) pour désigner des « *croyances* » ou « *connaissances du sens commun* » partagées par les membres d'un groupe ou de la société plus large : par exemple des explications du sens commun données au rôle et au comportement attendus de l'enseignant. Chaque individu est plus ou moins imprégné de ces croyances du sens commun, y compris l'enseignant lui-même, car « *le sujet étant un sujet social, il fait intervenir dans son élaboration des idées, valeurs et modèles qu'il tient de son propre groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société. Les études expérimentales de la représentation dans ses rapports à la conduite se rangent pour la plupart dans cette optique* » (Jodelet , cité par Moscovici S., o.c., p.365).

Nous appuyant sur ces différents travaux de référence, nous supposons que les enseignants d'EPS que nous retiendrons pour notre enquête parmi les plus expérimentés, seront donc très probablement plus ou moins imprégnés des croyances et connaissances communes à leurs collègues (et leur société d'appartenance) par rapport à leur discipline d'enseignement. Bien entendu, « *au sein d'une même position, l'accord n'est pas total, la position de chaque individu étant marquée par ses appartenances, par les autres rôles de son répertoire* »(Ghiglione & Matalon, 1978); mais en raison d'expériences pédagogiques plus ou moins ressemblantes dans une même discipline d'enseignement et un même milieu social, nous pouvons espérer obtenir à partir d'un certain nombre de représentations et d'expériences individuelles, des points communs dont la synthèse pourra être considérée comme la conception que se font les enseignants d'EPS de leur rôle éducatif sur un plan socio-affectif et de leurs besoins en formation.

Chapitre III

PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Après avoir enrichi les premières observations de l'introduction par les données théoriques des deux chapitres précédents, nous "revisiterons" d'abord la problématique pour un essai de formulation plus opérationnelle. Pour ce faire, nous passerons dans ce chapitre par les étapes suivantes: essayer de poser clairement les questions, formuler les hypothèses et justifier les choix méthodologiques de recherche sur le terrain.

1 – LA PROBLEMATIQUE:

L'EPS offre des possibilités d'expression multiple, pas 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 du choix d'activités corporelles pratiquées en EPS à l'école, l'organisation de la classe le plus souvent en équipes pour effectuer les apprentissages, et l'utilisation d'espaces généralement ouverts et en plein air en font une discipline scolaire aux caractéristiques spécifiques, permettant par exemple aux élèves beaucoup plus d'expression qu'en classe. Afin de mieux apercevoir ces spécificités, et sans chercher à faire des comparaisons avec les autres matières d'enseignement, mais plutôt à saisir les différences, faisons le parallèle avec les enseignements effectués en salle de classe:

- Si en EPS l'espace est utilisé pour bouger, en salle de classe, les élèves restent assis et ne peuvent se déplacer que pour des besoins urgents, ou des exercices rares au tableau, et pour un nombre très réduit d'élèves ; et cette organisation reste stable durant toute l'année scolaire ! Il apparaît alors à l'évidence que les possibilités et les libertés d'expression données en EPS créent ainsi entre les élèves une proximité spatiale et relationnelle plus grande que dans la classe traditionnelle des cours théoriques ;

- L'enseignant lui-même est également "pris" dans les interactions qui se créent dans cet espace d'activités corporelles; la liberté relative de mouvement et d'évolution dans l'espace crée des interactions perpétuelles entre professeur et élèves, alors qu'en salle de classe, les rapports sont en quelque sorte "balisés" par une estrade généralement élevée, plaçant l'enseignant dans une position dominante, opposée à la rangée de tables où sont assignés les élèves ;

- L'engagement de l'ensemble du corps dans l'action en EPS entraîne l'expression du potentiel individuel sous ses différents aspects : physique, affectif et intellectuel; c'est

ainsi que les élèves peuvent parler, crier, rire, se mettre en colère, s'affronter, s'entraider... et arriver parfois à une intensité élevée d'action, d'émotions, de conflits même, difficilement contrôlables par l'enseignant, tant l'énergie et la passion engagés sont grands ! En classe par contre, le silence est de rigueur, afin de permettre à chacun d'être attentif et de réfléchir ;

- En EPS, les apprentissages s'effectuent le plus souvent en petits groupes ou équipes plus ou moins stables, réorganisés à l'occasion du changement d'activités sportives ; les élèves apprennent ainsi à mieux se connaître et travailler ensemble dans des situations plus ou moins différentes mais toujours actives ; de coéquipiers ils deviennent adversaires, et passent ainsi de la coopération à la confrontation à l'occasion surtout des examens, où la concurrence est parfois très forte et les émotions aussi; ainsi se créent entre individus ou entre groupes des interactions plus ou moins complexes d'attirances ou de rejets, d'oppositions ou d'entraide;

- La tenue même est différente, et doit l'être pour des raisons de mouvement et d'hygiène : Alors qu'en classe l'élève est obligé d'ajouter un vêtement supplémentaire (une blouse) à la tenue civile, l'engagement corporel en EPS, dans des tenues généralement légères, crée une proximité des corps; ce qui induit indirectement un rapprochement affectif et relationnel entre individus, y compris avec l'enseignant.

Observant l'enseignant avec un peu plus d'attention, on remarquera qu'il est placé dans une position plus ou moins difficile de gestion d'interactions plus complexes et graves que ce que l'on serait tenté d'apercevoir comme un simple jeu ou un apprentissage uniquement de savoir-faire moteurs :

- Dans l'espace réservé à sa pratique pédagogique, l'enseignant peut bouger et évoluer continuellement parmi ses élèves, choisir ses emplacements suivant les situations d'apprentissage, s'impliquer souvent dans l'activité, pour démontrer, corriger, ou participer même à l'action collective, en vue d'encourager, de compléter un groupe... Certains apprentissages exigent un contact physique avec l'élève, afin de mieux faire sentir un mouvement, une attitude corporelle, ou parer ou sécuriser dans des activités à risque, telle la gymnastique ;

- Cette proximité des corps n'est d'ailleurs pas toujours perçue de manière positive, les filles faisant plus particulièrement les frais, à l'adolescence, des craintes liées à la résurgence de sensibilités à caractère sexuel. Il n'y a pas là, bien sûr, matière à élucider les phénomènes à caractère affectif, mais bien au contraire, à les expliciter afin de pouvoir les prendre en charge au plan éducatif; ce qui pourrait nous aider par ailleurs à lutter contre certaines formes de misogynie [8];

- Il arrive même que l'enseignant reçoive des confidences d'élèves au sujet de leurs problèmes particuliers, familiaux ou même intimes parfois. Beaucoup d'enseignants d'EPS affirment que les élèves se sentent plus proches d'eux (voir Pujade-Renaud & al., 1981), et qu'ils se confient ainsi plus facilement qu'à des collègues d'autres matières. La proximité corporelle et les interactions d'ordre moteur et relationnel encouragent certainement ce rapprochement et ces confidences. Et les enseignants affrontent ainsi


des situations et des cas pour lesquels ils ne semblent pas avoir été préparés pendant leur formation.

A travers ces quelques observations, la dynamique des interactions et des relations entre l'enseignant et ses élèves apparaît essentielle dans les conditions concrètes de l'acte pédagogique en EPS. **On peut alors se demander ici si l'enseignant est préparé à ce genre de situations et d'interactions plus ou moins complexes, s'il possède les qualités et capacités requises pour assumer la relation pédagogique, ou du moins s'il apprend à travers son expérience quotidienne à gérer convenablement cette relation, les émotions et les interactions entre ses élèves, à adopter les attitudes et à prendre les décisions appropriées.**

Les données théoriques que nous avons pu recueillir dans le premier chapitre, telles des analyses relatives au jeu, des méthodes comme la Pédagogie Par Objectifs, ou encore des concepts tels ceux de psychomotricité et de socio-motricité, montrent une place relativement importante accordée à l'affectivité dans l'éducation en général, et en EPS en particulier ; mais il apparaît en même temps que l'analyse théorique comme la pratique pédagogique en ce domaine restent très en deçà de l'importance remarquée des phénomènes d'ordre socio-affectif: difficultés de conceptualisation et d'explicitation d'un domaine qui apparaît complexe, difficultés de trouver les voies et moyens de réalisation de l'éducation en ce domaine, formation insuffisante des enseignants et de leurs formateurs, etc.

Dans les programmes de formation initiale des enseignants d'EPS, présentés au deuxième chapitre, on voit bien qu'il n'y a pas d'analyse suffisante des contenus relatifs à ces aspects socio-affectifs, qui apparaissent pourtant en théorie si importants dans l'activité pédagogique avec les élèves; la formation pédagogique pratique essaie toutefois de donner une place importante à la relation maître-élève, mais sans s'attarder sur la dynamique des relations des élèves entre eux, et encore moins à formuler ou expliciter des objectifs éducatifs dans ce domaine. De notre participation à la formation des enseignants d'EPS destinés à l'enseignement secondaire, nous avons toujours remarqué, parmi les difficultés les plus grandes, celles relatives justement à la gestion de la dynamique des interactions en classe dans les lycées. C'est l'une des justifications de notre choix d'une population d'élèves et d'enseignants de lycées pour effectuer nos recherches.

Les apports de la discipline étant censés répondre à des besoins de développement des adolescents, on peut se poser les questions suivantes avec les deux populations concernées, enseignants et élèves:

 **Les élèves en cours d'EPS:**

L'Éducation Physique leur permet-elle réellement de s'exprimer sur un plan socio-affectif ? Comment vivent-ils et perçoivent-ils cet apport ?

 **Les enseignants d'EPS :**

Remarquent-ils effectivement la présence de ces phénomènes d'ordre socio-affectif ? Quelles conduites ou attitudes adoptent-ils alors ? Ont-ils reçu une formation conséquente ou bien ressentent-ils le besoin d'une formation supplémentaire

susceptible d'améliorer leurs compétences ? Quels domaines plus exactement ou quels aspects des compétences et capacités professionnelles faudrait-il prendre en charge et développer ?

L'EPS est une discipline scolaire centrée traditionnellement sur des apprentissages moteurs. Mais parce qu'elle permet une expression multiple et des interactions plus ou moins complexes, elle offre aussi des occasions, encore mal estimées et peu exploitées, pour des apprentissages d'ordre socio-affectif, tels que l'équilibre émotionnel, l'intégration au groupe, la participation collective, l'apprentissage de règles et de rôles sociaux... Pour qu'une prise en charge éducative de ces aspects socio-affectifs puisse s'effectuer correctement, il nous apparaît nécessaire de revoir la formation des enseignants, particulièrement en psychologie. Cela semble d'autant plus nécessaire qu'il s'agit plus particulièrement d'enseignants travaillant avec des adolescents, une période très sensible du développement, et dans une société où l'intégration devient de plus en plus difficile.

La démarche la plus appropriée n'est-elle pas d'observer et d'interroger les élèves et les enseignants ? Si nous avons pu reconstituer théoriquement le concept d'"aspects socio-affectifs" pour désigner des comportements où dominent ces mêmes aspects, il nous faut maintenant essayer de reconstituer ce concept dans la réalité en quelque sorte. Notre hypothèse principale est que les élèves et les enseignants concernés devraient pouvoir nous montrer à travers leurs comportements ou leurs représentations l'importance des phénomènes d'ordre socio-affectif en EPS :

En ce qui concerne les élèves :

- La séance d'EPS serait un lieu où ils vivent et ressentent plus ou moins fortement des expériences de type socio-affectif, comme se défouler et se sentir soulagé par la dépense d'énergie physique, exprimer des émotions, se décharger des tensions et du stress des études et de la vie quotidienne...

- L'adolescence étant une période-clé d'affirmation de soi, les élèves au lycée pourraient trouver, entre autres bénéfices d'apprentissages techniques, physiques et affectifs, un certain équilibre émotionnel, la possibilité de créer des contacts et des relations avec les autres, de jouer des rôles et de s'intégrer dans un groupe;

-S'adressant parfois à des enseignants pour leur confier leurs problèmes, les adolescents seraient même en quête plus ou moins consciemment d'une aide ou d'un soutien en vue de trouver des solutions à leurs problèmes ou besoins d'ordre psychoaffectif, comme affirmer leur présence et leur personnalité, ou se faire accepter par le groupe...

En ce qui concerne les enseignants :

Suivant leur expérience, les enseignants d'EPS ont une aperception ou des représentations plus ou moins claires des interactions et des réactions affectives qui

naissent à l'occasion de leur activité professionnelle. En réponse à ces manifestations du comportement de leurs élèves, ils adopteraient les attitudes ou les conduites suivantes :

- Ils ressentent à notre avis, plus ou moins confusément, ce que les élèves recherchent, non seulement pendant l'activité, mais aussi auprès d'eux en tant que personnes adultes, encadrant des apprentissages dans une matière offrant plus de facilités pour s'approcher de l'enseignant et s'exprimer ;

- Ils affichent en général la volonté d'aider leurs élèves, et l'expérience pédagogique aidant, ils doivent probablement apprendre à adopter des attitudes et des comportements plus ou moins appropriés à la résolution des problèmes rencontrés au plan socio-affectif ;

- Cependant, dans leur face-à-face avec les adolescents, cela ne doit pas être toujours facile de dominer la situation, et les enseignants pourraient rendre compte de leurs difficultés à les prendre en charge. Il est probable alors qu'ils formulent même une demande de formation, et que cette demande soit orientée vers des domaines de la psychologie et de la psychologie sociale.

2-LA POPULATION :

Enseignants et élèves du cycle de l'enseignement secondaire seront donc naturellement la cible de nos observations ou enquêtes. Ils sont les mieux placés pour apercevoir l'existence et le poids des aspects affectifs supposés caractériser leur vécu et leurs rapports en EPS. Les uns en tant qu'élèves effectuant des apprentissages, pourront nous donner à voir leurs comportements ou nous confier ce qu'ils ressentent en EPS; les autres en tant qu'enseignants pourront nous raconter leur vécu professionnel, et nous livrer leurs représentations et attitudes vis-à-vis des phénomènes socio-affectifs qui se manifestent chez leurs élèves en EPS.

2. 1 - Des élèves des lycées :

Les élèves concernés par l'EPS au lycée en Algérie sont âgés de 14 à 19 ans (les représentants de ces deux limites d'âge étant toutefois peu nombreux), et la moyenne d'âge se situe 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, elle est plus représentée au niveau des collèges d'enseignement moyen. Nous nous intéresserons quant à nous dans notre travail de recherche à des élèves de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires, filles et garçons. Les élèves de classes terminales étant préoccupés par l'examen du baccalauréat, nous avons préféré les éviter quand il s'est agi d'organiser des discussions de groupe.

Rappelons encore qu'auprès des élèves, il s'agit surtout pour nous de nous assurer de l'existence, et si possible de l'importance du vécu d'ordre socio-affectif en EPS. D'ores et déjà se dessine pour nous la voie de l'investigation : si possible observer et commenter ce qui se manifeste et (ou) ce que ressentent les élèves en EPS.

Il faut remarquer que les adolescents algériens qui arrivent au niveau de l'enseignement secondaire n'ont reçu pour la plupart aucune éducation physique à l'école primaire ! A peine ont-ils bénéficié de 45 mn d'activités physiques programmées

sous forme de jeux. Beaucoup ont fréquenté un cours d'EPS insuffisant en quantité horaire avant le lycée, dans l'enseignement moyen : Les deux heures hebdomadaires qui y sont prévues ne sont pas toujours assurées de manière régulière dans tous les collèges. Et très peu d'élèves ont pratiqué du Sport en dehors des établissements scolaires. Nous comprendrons donc que nos élèves ont en majorité peu pratiqué d'APS en dehors des deux heures hebdomadaires au lycée, seul moment d'activité assez régulière et relativement variée : au moins deux activités sportives nouvelles par trimestre, soit six activités plus ou moins différentes dans l'année scolaire ; il s'agit généralement d'activités athlétiques (la plupart du temps des courses de vitesse ou de demi-fond, le saut en longueur, ou le lancer de poids) et de sports collectifs (hand-ball, basket-ball, plus rarement du volley-ball ou du football). Ce sont pratiquement ces mêmes activités qui sont reprogrammées d'année en année scolaire durant tout le cycle de l'enseignement secondaire.

2.2 - Des enseignants d'EPS des lycées :

Les enseignants du cycle d'enseignement secondaire sont généralement des PES (ou Professeurs d'Enseignement Secondaire) recrutés avec un niveau de licence universitaire, et des PEM (ou Professeurs d'Enseignement Moyen), ex-PEF ou Professeurs d'Enseignement Fondamental pour la plupart, recrutés avec un niveau de classe terminale, suivi d'une formation professionnelle de deux années dans les anciens ITE. Il existe aussi une quantité non négligeable d'anciens maîtres et professeurs-adjoints formés dans les CREPS (ou Centres Régionaux d'EPS) dans le secteur de la Jeunesse et des Sports jusqu'en 1979, date à laquelle la gestion de tous ces corps passera sous l'égide de l'Education nationale. Ils seront intégrés dans le corps des PEM, une formalité faite pour satisfaire aux classements de la fonction publique. Remarquons ici que les professeurs-adjoints ont reçu dans les CREPS une formation en prévision de l'affectation dans l'enseignement secondaire, faite dans des conditions matérielles et d'encadrement plus appropriées que des formations reçues dans des ITE parfois avec peu de moyens. Depuis le début de la réforme de 2003, les recrutements se font uniquement parmi les licenciés issus de la formation universitaire.

Notre étude est orientée vers des enseignants d'EPS relativement expérimentés (minimum de 10 années d'ancienneté générale), dans le but de bénéficier de leur expérience dans l'action pédagogique avec les adolescents. C'est pourquoi les nouveaux corps d'enseignants recrutés récemment (surtout depuis 2005, année du début de la réforme dans l'enseignement secondaire), tels que les PES issus du nouveau système LMD, ne font pas partie de notre population d'étude.

En faisant ainsi appel à une population d'enseignants relativement expérimentés, nous essayons de nous référer à un vécu professionnel suffisamment riche pour nous aider à estimer aussi bien les savoir-faire que les lacunes possibles de la formation. Dans nos hypothèses, l' "expérience suffisante" pendant dix ans est susceptible de permettre aux enseignants concernés d'apprendre à affronter les situations-problèmes vécues avec les adolescents, ce qui pourrait les amener à nous parler non seulement des difficultés vécues, mais aussi des procédés trouvés et utilisés pour les résoudre, et qui pourraient

donc être des ressources pour les propositions de formation. On peut supposer aussi que les risques de réponses de type académique (ou apprises) sont amoindris chez des personnes suffisamment "mûres", ayant quitté la formation initiale depuis longtemps, et se référant par conséquent à une réalité pédagogique concrète dans leurs représentations. Les réponses des interrogés peuvent être d'autant plus pertinentes qu'elles sont liées à un rôle joué effectivement dans la résolution des problèmes d'un groupe d'âge donné, des adolescents. N'oublions pas que **notre but ultime est de proposer d'améliorer la formation des enseignants, particulièrement au plan psychologique**, afin de les amener à mieux prendre en charge leurs élèves sur un plan socio-affectif. En fonction de cet objectif, **le travail d'investigation se veut donc plus approfondi avec les enseignants**, visant surtout leur vécu professionnel, leurs attitudes et représentations vis-à-vis des manifestations d'ordre socio-affectif chez leurs élèves en EPS.

3 – L'APPROCHE DU TERRAIN, UNE DEMARCHE PROGRESSIVE :

Notre démarche a suivi une progression où nous avons commencé par recueillir des données d'informations et des observations assez générales avant d'évoluer vers le montage de nos outils d'investigation. Nous sommes ainsi passés par les étapes suivantes:

- Une information générale faite de recueil de renseignements auprès des administrations des établissements et des enseignants au sujet des effectifs de classes, de la participation... ce qui a permis de rassembler les éléments nécessaires à la connaissance du fonctionnement réel de la classe en EPS;

- L'observation de séances d'EPS dans le cadre de l'inspection en nous entraînant en même temps à orienter notre intérêt vers le thème de recherche; c'est ainsi que nous avons effectué les premiers essais d'observation des comportements d'élèves et professeurs sous l'angle socio-affectif;

- L'exploration d'autres voies et outils d'investigation, à travers notamment des discussions en fin d'activité avec enseignants et élèves;

- Suite à ces essais et des tâtonnements parfois longs et difficiles, nous avons effectué le montage d'instruments de recherche variés, dans l'intention d'embrasser différents aspects du problème: comportements et représentations des élèves, attitudes et représentations des enseignants, à travers l'observation puis la discussion de groupe avec les élèves, le questionnaire puis l'entretien avec les enseignants. Nourris non seulement par les expériences de terrain, mais aussi par plusieurs références d'ordre méthodologique [9], nos choix de techniques de recherche se sont avérés tous utiles et complémentaires dans le recueil de données.

3.1 - Connaissance du fonctionnement de la classe en EPS:

Afin de mieux aborder et comprendre notre population d'étude, élèves et enseignants, il est nécessaire d'abord de connaître l'environnement dans lequel ils évoluent, c'est-à-dire l'établissement d'enseignement secondaire, puis la classe pendant la pratique pédagogique en EPS.

En dehors de l'observation de la pratique pédagogique et des discussions de fins de séances qui ont servi dans la pré-enquête spécifique au choix des outils d'investigation, des éléments d'information plus générale ont été recueillis lors des activités d'inspection pédagogique. Du contrôle pédagogique habituel, nous avons retenu les rapports de 39 séances suivies durant l'année scolaire 2009/2010 et le premier trimestre de l'année scolaire 2010/2011, pour en extraire des informations utiles à la connaissance d'abord d'ordre général du fonctionnement de la classe en EPS. Elles nous ont été d'un grand secours dans la présentation que nous ferons des activités habituelles d'enseignement de l'EPS dans nos lycées. Il nous est apparu en effet important d'essayer de recréer l'atmosphère de cet enseignement, ou du moins d'aider à en apercevoir les conditions concrètes, pour nous rapprocher au maximum de la réalité. Ainsi nous espérons permettre une aperception plus juste du vécu des enseignants d'EPS.

Nous avons essayé d'effectuer une étude descriptive simple de la classe en activité : effectifs d'ensemble, participation aux cours, activités sportives pratiquées, problèmes des élèves dispensés... Pour essayer de bien rendre compte de la situation réelle, nous avons retenu uniquement les données issues de visites d'inspections de contrôle inopinées aux enseignants (mission officielle parmi les autres missions de l'inspecteur pédagogique): cela permet par exemple de remarquer le taux réel de participation aux cours d'EPS, les conditions matérielles de la pratique pédagogique, etc.

3.2. – La pré-enquête:

Le travail d'investigation vise aussi bien les élèves que les enseignants, mais il se veut plus systématique concernant le vécu professionnel, les attitudes et les représentations des enseignants, l'objectif de ce travail étant la formation. Pratiquement trois étapes ont été traversées dans le choix puis le montage des techniques d'investigation :

A - L'observation en situation d'activité:

Nous nous sommes d'abord entraîné à noter pendant l'observation de l'activité EPS les réactions affectives susceptibles d'être manifestées aussi bien par les élèves que par les enseignants. Nous avons ainsi essayé de retenir les signes extérieurs et réactions émotionnelles manifestées par l'enseignant, au même titre que les élèves. Mais en ce qui concerne l'enseignant, il s'est avéré pour nous très difficile sur le terrain de se détacher des pratiques d'évaluation traditionnelle en tant qu'inspecteur pendant l'activité professionnelle, même si nous avons pu retenir des informations qui auront leur importance dans l'analyse. En ce qui concerne les élèves, nous avons pu évoluer vers le choix et l'élaboration d'un premier outil: une grille d'observation assez simple, cherchant à être opérationnelle dans la notation de signes extérieurs de réactions affectives et de relations sociales.

B – La discussion en fin de séance avec des élèves:

En EPS, la séance se termine généralement par une discussion collective que l'enseignant peut orienter en fonction de ses objectifs pédagogiques: effectuer un bilan

global, une évaluation basée sur les résultats de quelques individus... Nous nous sommes aperçu 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 de discussion pour l'orienter vers le vécu et les intérêts des élèves, ce qui aboutira à l'adoption de la discussion de groupe comme deuxième moyen d'investigation avec les élèves.

C – Les entretiens d'inspection puis de recherche avec des enseignants:

Nous avons donc commencé notre pré-enquête avec les élèves, mais aussi avec les enseignants, pendant les observations et les entretiens effectués durant les visites d'inspection. Bien qu'elles restent influencées en grande partie par la position hiérarchique de contrôle pédagogique de l'activité professionnelle des enseignants, les données d'observations et d'entretiens d'inspection ont constitué en quelque sorte la première ressource par laquelle nous sommes passés dans l'élaboration de nos instruments de recherche. C'est à travers cette expérience même que nous avons pu prendre conscience de l'influence de notre position d'inspecteur et essayer de nous en éloigner ; nous avons pu aussi orienter notre attention vers les problèmes vécus dans l'institution scolaire par les encadreurs et les élèves, observer les relations, nous aguerrir à l'entretien avec des enseignants ayant chacun son expérience unique.

Une longue pratique de l'entretien d'inspection nous aura servi pour enclencher et faciliter les échanges. Ces entretiens d'inspection qui ont précédé plus particulièrement le travail de recherche ont été très utiles pour nous aider d'abord à compléter l'information relative essentiellement aux difficultés que rencontrent les enseignants et aux attitudes et solutions adoptées pour les résoudre. Nous avons depuis longtemps déjà l'habitude de cette procédure durant l'inspection, que nous projetions donc d'utiliser comme **ressource dans le cadre d'une technique qui prétend rejoindre celles de la recherche-action** (Barbier, 1977). Mais nous avons eu du mal à dominer les habitudes prises en tant qu'inspecteur dans le cadre de l'évaluation du travail de l'enseignant. Les difficultés rencontrées pour se détacher de nos habitudes étaient telles, que nous nous sommes orienté dans nos choix d'abord vers **un questionnaire écrit, avant d'aller vers l'entretien non-directif de recherche**. Les difficultés par ailleurs à trouver des enseignants qui ne nous connaissaient pas en tant qu'inspecteur, pour éviter les biais d'attitudes artificielles, ne nous ont pas encouragés non plus à aller vers l'entretien, que nous pensions pourtant maîtriser grâce à l'expérience des inspections pédagogiques. Finalement, et après des apprentissages difficiles de contrôle et direction des discussions, l'entretien ouvert s'est imposé à nous comme le plus riche en possibilités d'expression de la part des enseignants.

La construction de nos outils d'investigation s'est faite donc progressivement, par tâtonnements au début puis déduction logique d'une étape à l'autre, passant d'abord par l'observation directe de la classe en EPS, ensuite la discussion avec les élèves en groupe, des questionnaires ouverts soumis aux enseignants, et enfin des entretiens avec des enseignants. Par cette démarche progressive, nous étions à la recherche d'une

méthode qualitative pouvant nous permettre de découvrir les différentes facettes du problème:

-L'observation directe des comportements des élèves pendant l'activité, en vue d'essayer de voir ou découvrir des manifestations de type socio-affectif comme l'expression des émotions, les rapports et différentes formes de communication entre les élèves...

-La discussion de groupe, la verbalisation par les élèves des sentiments et des sensations vécus immédiatement après la pratique, en vue de comprendre le "retentissement" des expériences vécues sur l'affectivité ;

-Le récit des moments forts vécus par les enseignants d'EPS au cours de leur pratique pédagogique, en réponse à une question unique très simple, utilisant la méthode des "Incidents Critiques" (présentée plus loin, p.88), à travers laquelle nous essaierons de déceler le poids des expériences à dominante socio-affective ;

-Enfin à travers des entretiens non-directifs, nous essaierons de découvrir d'une manière qui se veut plus systématisée et approfondie, les attitudes et représentations des enseignants en relation avec les manifestations du comportement de leurs élèves sous sa dimension socio-affective.

Toutes ces étapes, utilisant surtout une approche qualitative de façon complémentaire, et des outils très simples mais qui essaient de cibler nos objectifs, ont porté leurs fruits, accompagnant notre progression dans le traitement du problème.

2 - PRESENTATION DES OUTILS D'INVESTIGATION:

Avec les élèves nous avons donc utilisé l'observation puis la discussion de groupe en fin de cours; avec les enseignants, nous avons utilisé un questionnaire ouvert, et enfin des entretiens plus approfondis, ces derniers constituant un travail plus systématisé. Cette démarche partant de l'activité de la classe pour aboutir en dernier ressort à l'entretien avec les enseignants, va vers l'approfondissement de la connaissance du vécu, des attitudes et des représentations. En fait, nous avons trouvé une complémentarité très utile entre ces formes d'investigation. Nous nous sommes inscrits ainsi dans un « *style clinique* » (Huteau, 1995), associant l'entretien et des récits écrits à des observations directes sur le terrain du fonctionnement de la classe en EPS (technique d'enquête psychosociologique). C'est le propre même de la psychologie sociale que de se présenter « *comme l'étude des activités de l'individu en tant qu'il est influencé par d'autres individus* » (Klineberg, 1967, cité dans l'ouvrage précédent, p.126). C'est ce qui nous est apparu comme attitude de recherche la plus appropriée à notre objectif de faire apparaître certains types de conduites chez les élèves, les réactions et attitudes des enseignants, insaisissables à travers une seule technique de recherche: l'observation du comportement des élèves est complétée par les discussions de groupe; et chez les enseignants, des expériences professionnelles marquantes sont racontées par écrits, avant d'approfondir l'étude des représentations et des attitudes à travers des entretiens avec d'autres enseignants.

4.1 - Techniques utilisées avec les élèves :

Tout ce qui est prévu dans l'institution éducative a en principe pour objectif le développement des capacités des élèves, mais connaissons-nous vraiment leurs besoins ?

Rappelons encore qu'auprès des élèves, il s'agit surtout pour nous de nous assurer de l'existence, et si possible de l'importance du vécu d'ordre socio-affectif en EPS. Il nous apparaît tout naturel donc de commencer par observer puis interroger les élèves. Que recherchent-ils en EPS?

4.1.1 - La grille d'observation des comportements:

Notre centre d'intérêt est constitué donc par une population adolescente chez qui nous voulons essayer de mieux apercevoir les manifestations à caractère affectif que nous prétendons importantes en EPS. Dans une première étape de la pré-enquête et du tâtonnement à la recherche de la bonne méthode de vérification de nos hypothèses, des observations préliminaires sur l'activité des élèves nous ont montré la voie pour le choix et la systématisation de l'observation. « *Cette méthode permet de déblayer le terrain et de suggérer des idées pour des recherches futures : elle peut donner lieu à la formulation d'hypothèses qui pourront être vérifiées par une autre méthode scientifique* » (Berthiaume & Lamoureux, 1981, p.8).

Pensant pouvoir l'approfondir parce qu'elle nous aura aidé à clarifier le problème, nous avons continué cette expérience d'observation fructueuse par certains côtés, cherchant à la systématiser (voir la grille d'observation en annexe A et illustration en tableau II, p.109)). Ce travail s'est avéré ardu; nous n'avons d'ailleurs trouvé aucune trace d'un travail similaire pouvant nous servir de guide méthodologique, mis à part des observations d'ordre général et la comparaison avec les méthodes d'observation de nos propres collègues inspecteurs.

Par ailleurs, l'observation d'enseignants d'EPS par Piéron M. (1988) utilisant la grille de Flanders (1970), nous a encouragés à aborder un domaine qui semble peu exploré. L'observation de Piéron M. est centrée sur les interventions verbales de professeurs dans 36 lycées en Belgique. L'auteur en conclut que la part de l'affectivité serait peu représentée dans les interventions des enseignants d'EPS. Cependant, il serait pour le moins hâtif de se fier à des conclusions tirées du recueil d'interventions verbales. L'auteur note d'ailleurs les résultats médiocres donnés en EPS par la grille de Flanders, et notamment la marginalisation des composantes non verbales des interventions du professeur ou du feed-back venant des élèves. Dans notre propre expérience, nous osons essayer une "grille d'observation de comportements à dominante socio-affective", qui ne s'expriment pas forcément par voie verbale mais par des gestes, des mimiques, des signes extérieurs d'émotions.

Au début de cette expérience d'une première approche directe par l'observation, la principale motivation était la clarification de la problématique, puis au fur et à mesure notre ambition s'est élargie aux buts suivants :

- Essayer de rendre compte le plus objectivement possible du fonctionnement de la classe en EPS en général et du climat affectif en particulier ;
- Essayer d'"attraper sur le vif" le vécu émotionnel et relationnel, par la description des comportements durant l'activité.

En même temps, nous avons pu apercevoir et aborder l'exploration d'autres moyens susceptibles de nous aider à vérifier nos hypothèses, en commençant d'abord par le premier outil à notre portée en fin de séance, la discussion avec les élèves, avant le questionnaire puis l'entretien avec l'enseignant.

4.1.2 - La discussion de groupe:

En fin de séances d'EPS, nous demandons à l'enseignant de proposer aux élèves volontaires de participer à une discussion collective avec l'inspecteur. Nous démarrons la discussion avec une simple question directive: « *Que vous apporte votre participation à la séance d'EPS ?* ».

L'enseignant ne participe pas afin de laisser un maximum de liberté d'expression. La discussion dure en général une dizaine de minutes à un quart d'heure. Nous avons essayé alors de créer un climat de facilité d'expression, plaçant les expériences vécues en EPS comme un centre d'intérêt autour duquel nous essayons de ressusciter des images, des actions, des sensations et si possible des émotions et sentiments. 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.

Cette discussion en groupe avec des élèves, effectuée dans sept (07) classes, constituera une deuxième étape de notre évolution vers l'approfondissement de la connaissance plus ou moins directe d'un vécu à dominante socio-affective en EPS. Nous essayons de nous orienter vers une << *psychologie du vécu* >> (Baudoin & al., 2004, p.300) proche de notre domaine de recherche : s'efforcer de voir et d'écouter l'expression de besoins et intérêts d'une population qui a ses spécificités, par rapport aux activités physiques et sportives en cours. Il s'agit pour nous d'amener à expliquer les retombées de l'action, des émotions et des relations dans le groupe-classe. A travers la simple question de savoir ce que leur apporte l'EPS, nous voulons savoir quels bénéfices ces adolescents retirent des séances, à quels intérêts (besoins, motivations) répond chez eux la participation à l'EPS? Autrement dit il s'agit de rendre intelligibles, significatives les situations, actions et réactions vécues immédiatement avant la discussion.

Par ailleurs, des entretiens libres, non systématisés, ont été menés avec des élèves qui ne pratiquent pas les activités physiques mais sont présents au cours. La seule question obligatoire pour démarrer l'entretien est :<< *Pourquoi ne participes-tu pas aux activités ?*>> Ensuite il s'agit plus d'un accompagnement que d'un questionnement, en se gardant de juger l'attitude de rejet possible de l'EPS, ou du professeur, par l'élève, dispensé ou refusant la pratique, et en cherchant à comprendre ses motivations. Cette

non-directivité est apparue nécessaire et même enrichissante dans la mesure où elle nous a aidé à découvrir la variété des motifs invoqués à la non participation, et essayer de comprendre des attitudes de rejet ou de défection, permettant de découvrir notamment des aspects frustrants de l'EPS pour certains élèves. Cette expérience est effectuée avec un nombre réduit d'élèves (cinq).

4.2 - Techniques utilisées avec les enseignants :

La question est de savoir comment les enseignants perçoivent et réagissent aux comportements à dominante socio-affective en cours d'Education Physique au lycée. Dans leur face-à-face avec les adolescents, les enseignants pourraient ressentir à travers les comportements de leurs élèves l'expression de besoins et essayer d'en rendre compte, ainsi que de leurs difficultés à les prendre en charge. Il est probable alors qu'ils formulent une demande de formation, et que cette demande soit orientée vers l'approfondissement de connaissances et savoir-faire du domaine de la psychologie ou de la psychologie sociale.

Après nous être rappelé brièvement nos intentions, nous pouvons mieux aborder maintenant la compréhension des choix de techniques d'investigation. Si chez les élèves, il nous importe surtout de montrer quelques-uns de leurs besoins au plan socio-affectif pour conforter si possible nos orientations de recherche, en ce qui concerne les enseignants, par contre, nous avons essayé d'effectuer un travail d'investigation plus systématisé. Rappelons-nous que l'un des objectifs essentiels de ce travail est de revoir la formation des enseignants. Le travail d'investigation se voulant donc plus systématique ici vise surtout le vécu, les attitudes et les représentations des enseignants vis-à-vis des manifestations d'ordre socio-affectif en EPS.

4.2.1 - La méthode des incidents critiques :

Le recueil de données d'observations, d'entretiens préliminaires et d'informations générales pendant l'inspection a constitué donc une forme de pré-enquête ; elle nous a permis d'évoluer vers le choix et la formalisation d'abord d'un questionnaire très simple, reproduisant la méthode des incidents critiques, utilisée dans la recherche sur les caractéristiques des éducateurs (voir notamment De Landsheere G., 1982, pp. 159-161); ensuite nous sommes passés à l'entretien individuel plus approfondi, s'inspirant de la technique d'Entretien Non-Directif de Recherche ou ENDR (Blanchet & al., 1985).

La méthode des incidents critiques est utilisée entre autre dans la recherche sur les caractéristiques des éducateurs. Il s'agit par exemple de définir les exigences d'une fonction, telle que celle de l'enseignant, en étudiant les "incidents", ou traits saillants, comportements particuliers qui attirent l'attention de l'observateur ou de l'évaluateur. De Landsheere (o.c.) cite surtout des chercheurs américains (Flanagan, 1954 ; Evans, 1959 ; Ryans, 1963), et par exemple des recherches faites au sujet des aspects sur lesquels les inspecteurs pédagogiques fondent leur appréciation du travail des enseignants... Sorte de questionnaire où le nombre de questions est généralement très limité, cette technique peut aider à expliquer des phénomènes importants, tels les comportements à dominante émotionnelle, en montrant par exemple des aspects

positifs comme des succès (d'intégration sociale, d'amour de l'activité physique montré à travers la dépense d'énergie physique et le dynamisme...), ou des aspects négatifs comme des échecs ou considérés comme tels (de l'agressivité et des conflits entre élèves, des problèmes posés par des élèves malades ou dispensés, des accidents...). Les objectifs pouvant être atteints peuvent alors être très importants, comme :

- Déterminer des exigences de la fonction d'enseignant (ici d'EPS) qui n'apparaissent pas ou ne sont pas forcément connues ;
- Déterminer chez les professeurs interrogés les comportements caractéristiques face à l'expression des élèves (ici dans le domaine socio-affectif), ou face à des situations difficiles ou exceptionnelles (comme des accidents, des conflits entre élèves...) ;
- Noter les comportements à dominante socio-affective qui nous intéressent et pourraient être cités et même commentés par des enseignants désireux d'expliquer leurs expériences et points de vue.

Pendant les premiers "entretiens de fin de séances" décrits plus haut dans le cadre de la pré-enquête et ayant suivi directement la pratique pédagogique, nous donnions un maximum de liberté aux enseignants en leur demandant simplement de parler de leur expérience pédagogique. Nous avons remarqué alors la tendance à raconter des souvenirs marquants de leur activité professionnelle, comportant une charge émotionnelle plus ou moins forte. Ces récits étant apparus très intéressants dans le cadre de notre investigation, nous avons été tout simplement amené à construire un "questionnaire" ouvert, comportant une seule question simple, ou plutôt une "demande de récit" très ouverte: « *Il vous est demandé simplement de décrire trois situations pédagogiques parmi celles qui vous ont le plus marqué pendant votre activité professionnelle comme professeur d'EPS* ». Tout en sauvegardant l'anonymat des enseignants interrogés, nous avons pris soin évidemment de recueillir des renseignements nécessaires à la connaissance de notre échantillon (âge, sexe, état civil et nombre d'enfants, ancienneté générale et ancienneté spécifique à l'enseignement secondaire, autres fonctions que l'enseignement).

Voulue générale et indirecte, notre question évite sciemment d'induire des réponses orientées vers notre objectif de recherche, qui est de découvrir des événements où dominent les interactions à caractère socio-affectif; mais en même temps, elle encourage le récit de souvenirs "saillants", qui peuvent être constitués par des événements à forte charge émotionnelle. La réponse de chaque sujet est déterminée par la représentation qu'il se fait de la situation, par ses propres objectifs, qui ne coïncident pas nécessairement avec nos objectifs en tant que chercheur; mais nous émettons l'hypothèse que les enseignants se rappelleraient plus fréquemment des situations où dominaient les expressions de type émotionnel et social. Nous évitons donc dans la question telle qu'elle est posée de faire allusion à notre orientation de recherche, mais nous nous attendons en quelque sorte à voir les enquêtés aborder eux-mêmes le problème (ou les manifestations d'ordre socio-affectif en EPS) et donner ainsi d'eux-mêmes la preuve de l'importance de ces aspects que nous recherchons.

Instructifs et parfois originaux, les résultats nous ont permis par ailleurs de nous apercevoir des limites du questionnaire, même ouvert et très simple, pour aller vers

l'entretien. Et nous sommes allé plus particulièrement vers la technique de l'"Entretien Non-Directif de Recherche" (ou ENDR), guidé par des références méthodologiques apparaissant finalement mieux adaptées à nos préoccupations. « *Employé après la passation du questionnaire, l'ENDR permet d'élucider les mécanismes langagiers et en particulier les "ambiguïtés" découlant de l'imposition stricte des questions* » (Blanchet & al., 1985, p.75).

4.2.2 - Les Entretiens Non-Directifs de Recherche (ou ENDR):

L'entretien de recherche nous est apparu au début difficile, au vu d'habitudes prises dans le cadre des entretiens d'inspection, et orientées vers l'évaluation de l'activité professionnelle. Il s'est imposé finalement comme un outil d'investigation plus approprié. Son utilisation en complémentarité avec la méthode précédente, des incidents critiques, apparaît encore plus fructueuse. Si le récit d'incidents critiques permet de connaître des situations originales ou particulières dans lesquelles se sont trouvés les enseignants, l'entretien ouvert embrasse un champ beaucoup plus large d'informations, de connaissance de "problèmes d'adaptation" des enseignants aux comportements de leurs élèves et de leurs propres solutions. En plus, dans le jeu plus souple de l'entretien, à la différence de questions écrites, nous pouvons nous orienter vers les phénomènes de la vie affective, pour lesquels nous avons essayé de mettre au point un guide d'entretien adapté à notre problématique, sans la citer expressément (voir en annexe B: Guide d'entretien avec Enseignant, en langues arabe et française).

Par rapport à la technique précédente des incidents critiques, l'entretien est même apparu convenir à une expression plus facile de la part des enseignants et au récit du vécu immédiat ou lointain, au lieu de nous renvoyer vers le rappel mémoriel du passé uniquement. L'entretien est effectué dans la plupart des cas en dehors de la circonscription, prenant rendez-vous par téléphone, et me présentant en tant que retraité, recherchant la mise en confiance et le consentement des personnes à interroger. Pendant cet entretien présenté comme entrant dans le cadre d'un travail de recherche relatif à la formation professionnelle, nous proposons aux enseignants de parler d'abord de leur travail, thème large à partir duquel, dans la plupart des cas, ils racontent l'expérience vécue.

La seule "directive" est celle du début où nous demandons: « *Parlez-nous de **votre travail*** ». Les trois sujets inscrits dans l'entretien ensuite sont: **les élèves, la formation, le profil idéal de l'enseignant d'EPS**. Cependant, l'interviewé n'est pas orientée obligatoirement vers cet ordre, mais guidé par des "relances" au moment où il aborde ces sujets, car tous les interrogés finissent pratiquement par aborder eux-mêmes les points suivants, suggérés souvent par le premier : parler de son travail d'enseignant, c'est forcément parler à un moment ou un autre des élèves, des problèmes matériels, humains, de formation... Notre relance essaie juste de respecter un ordre, établi parfois par l'interviewé. Pendant l'entretien par la suite, nous ne faisons donc que écouter et encourager à continuer, en nous gardant de toute appréciation, mais surveillant le moment où il aborde lui-même les points que nous recherchons pour le relancer dessus, ou suggérer nous-mêmes parfois ceux qui semblent avoir été "oubliés". Seul le dernier

point, relatif au profil idéal, est explicitement annoncé quand les sujets du travail, des élèves et de la formation semblent avoir été "épuisés", ou du moins tous déjà abordés.

Dans la première partie de l'entretien (question relative au travail puis élèves), nous recherchons la mise en mots du vécu, dans lequel nous nous attendons à voir émerger aussi le vécu émotionnel, ou la dimension affective, alors qu'en dernière partie nous faisons plus appel à la dimension cognitive (parler de la formation engage quelques réflexions ou du moins des connaissances acquises). Vers la fin de l'entretien, notre intention est de les amener à l'auto-évaluation pour trouver eux-mêmes les lacunes et les solutions à leurs problèmes ou besoins de formation. Nous essayons en conclusion de l'entretien, de compléter notre recherche de ces objectifs de formation par un essai de définition du profil idéal d'enseignant d'EPS : Il s'agit pour nous de comprendre en quelque sorte, à quoi aspirent les enseignants d'EPS dans le perfectionnement de leur image ou identité professionnelle. Notre dernière intervention enfin est pour encourager à s'exprimer encore : «*Si vous voulez ajouter autre chose, allez-y...* »

Nous avons essayé ainsi de respecter une démarche d'explicitation de l'action, mais cherchant à être encore plus libre, plus approfondie progressivement, allant du récit ou description de l'action pédagogique vers son évaluation (l'autoévaluation de l'enseignant) et enfin la réflexion et l'application de l'esprit critique à sa propre expérience. Conçue comme un entretien de recherche dans le cadre de l'analyse psychologique du travail, cette forme d'entretien nous a semblé la mieux adaptée à notre orientation et nos objectifs de recherche. «*L'entretien d'explicitation (...) est souvent nécessaire dans le cadre d'une approche éducative, de l'élaboration d'un portefeuille de compétences ou d'un entretien de validation des acquis de l'expérience... On peut enfin formuler l'hypothèse que cette activité d'explicitation des compétences mises en jeu dans les diverses activités professionnelles ou de loisirs, conduise les personnes à non seulement développer ces compétences (en les formalisant), mais aussi à construire certains sentiments de compétences (ou d'efficacité) susceptibles de dynamiser leurs projets* » (Bandura, 2003, cité in : Baudoin & al., 2004, p.301). Nous nous appuyons plus particulièrement ici sur ces derniers auteurs parce qu'ils étudient l'entretien de Conseil en Orientation, dont l'objectif est d'aider la personne à prendre une décision relative à un choix de formation initiale, de formation continue ou de profession, c'est-à-dire un objectif qui se confond pratiquement avec le nôtre, qui est d'amener les interrogés à exprimer des besoins de formation.

A «*la recherche des questions et des savoirs concrets des acteurs sociaux* » (Blanchet & al., 1985, p.11), nous avons essayé de garder un style d'entretien dans lequel l'initiative est laissée à l'interrogé, en évitant de le couper ou le réorienter, sauf s'il s'éloigne trop de nos préoccupations ; nous le relançons alors à travers les points abordés qui nous intéressent. Il nous est apparu important de valoriser explicitement les réponses des enseignants (retenant en cela des recommandations méthodologiques précieuses venant notamment de Blanchet & al., o.c., p.74), particulièrement en ce qui concerne les réponses des enseignants relatives à leurs problèmes et propositions de formation (élément central de notre thèse). Nous avons essayé de développer dans la mesure de nos moyens "l'art du clinicien" : faire parler librement et découvrir les tendances

spontanées ; puis, de très ouvert au début, le "questionnaire" de l'entretien évolue progressivement vers des points plus précis, de préférence abordés par l'interrogé. Grâce aux premiers entretiens de pré-test, il nous est démontré que les enseignants évoluent progressivement durant l'interview vers l'analyse de leur pratique, ce qui nous a aidé à faire le choix de placer des questions d'évaluation (de la formation, des capacités et qualités de l'enseignant idéal) en deuxième position après le récit des réalités vécues. Dans sa deuxième partie, l'entretien est alors plus "guidé", sans classer forcément les questions, mais nous faisons attention à tout ce que dit l'interrogé, le notons et lui montrons ainsi que tout est important, et que cela vise à régler des problèmes collectifs de travail et de formation. « *Une fois le sujet convaincu et mis en confiance, sa coopération dépasse souvent les prévisions les plus optimistes* » (De Landsheere G., 1982, p.96). C'est en effet ce que nous avons ressenti : une coopération très positive le plus souvent.

Chez les enseignants, l'entretien cherche ainsi à détecter leur aperception des comportements à dominante socio-affective, les attitudes adoptées face à ces comportements et l'expression des besoins de formation. A la dernière "question" enfin (le profil idéal), il s'agit de travailler sur l'identité professionnelle subjective des enseignants : détecter leurs valeurs, sources de l'estime et de la confiance en soi face à leurs élèves, mais aussi d'une aspiration à une meilleure formation et à l'efficacité.

5 – PROCEDURES DE MONTAGE DES OUTILS D'INVESTIGATION:

Essayant d'être au plus proche de la spécificité du problème posé, et de son originalité, osons-nous dire, puisque nous n'avons trouvé aucun outil de référence suffisamment fiable, nous avons utilisé les ressources de notre propre expérience (d'observation et de discussion avec des enseignants pendant 27 ans); nous avons essayé de l'appuyer en théorie par des références méthodologiques reconnues [9] et en pratique par des pré-tests ou entraînements initiaux. Des outils sont élaborés par nos propres soins donc, cherchant à adopter une attitude de recherche-action et de créativité. Dans un domaine complexe et qui aura fait l'objet de peu d'études, nous n'avions que le choix de nos propres "inventions", mais toujours appuyées sur des méthodes, un raisonnement hypothético-déductif et des essais avec élèves et enseignants : à partir de l'analyse initiale des situations vécues par des élèves et des enseignants, et la compréhension du problème, nous avons développé des hypothèses sur les réponses probables, et les outils qu'il fallait construire pour les recueillir.

Si dans l'observation, nous avons adapté nos propres techniques d'inspection pédagogique aux objectifs de recherche (grille en annexe A), dans la deuxième étape, ce sont surtout les discussions avec enseignants et élèves en fin de séances qui nous ont aidés à aboutir au choix d'une démarche d'entretien individuel. Nous nous sommes appuyés en théorie surtout sur la technique d'Entretien Non Directif de Recherche ou ENDR présenté par Blanchet & al. (1985) et les techniques d'entretiens de la psychologie clinique et de l'orientation scolaire et professionnelle (Baudoin & al., 2004).

Dans l'entretien, nous nous sommes préparés dans notre attitude à être surtout à l'écoute, et à reformuler des questions ou relancer sur un sujet ou des sujets abordés,

sans suggérer de pistes de réponses (comme les manifestations d'ordre socio-affectif que nous recherchons chez les élèves, ou les domaines de formation que nous recherchons chez les enseignants). C'est ainsi que nous nous sommes entraîné pendant une période de pré-test assez longue avec des enseignants, entre la fin de l'année 2009 et le mois de mai 2010. **Nous nous sommes efforcés surtout de nous décentrer d'habitudes prises dans le cadre de l'inspection, orientées vers l'évaluation des compétences des enseignants, pour aller vers l'expression du vécu et des sentiments ressentis liés au vécu professionnel, sans chercher à évaluer, et sans montrer explicitement notre objectif.** Pendant cet entraînement des pré-tests, nous avons essayé d'instaurer une relation de confiance qui puisse amener les interrogés à parler en toute liberté. Rappelons qu'il s'agit pour nous d'essayer de découvrir des "besoins", et que notre objectif est de venir en aide par l'apport de solutions de formation notamment; celles-ci peuvent d'ailleurs émaner des entretiens eux-mêmes comme propositions de la part des enseignants, dont l'expérience doit constituer une ressource. Nous tentons alors par ces entretiens, d'atteindre les niveaux des attitudes et des représentations en partant des récits du vécu, pour aboutir à un essai d'évaluation par l'intéressé lui-même de son propre vécu, un sujet apportant ou entraînant l'autre: parler du travail, puis de l'élève (ou des élèves), puis (des besoins) de la formation puis du profil idéal de l'enseignant d'EPS. Nous pouvons ainsi parler d'entretiens « *focalisés* », ou orientés vers nos objectifs de recherche sans les expliciter, et en s'efforçant de partir de la réalité (Blanchet & al. o.c., pp. 50-51).

C'est finalement l'entretien qui nous aura permis d'effectuer la collecte systématique de données après la clarification d'une problématique et d'hypothèses relatifs à un domaine subjectif, où il s'agissait plus d'évoluer vers la compréhension de cette subjectivité des aspects affectifs (par une approche de type clinique), que de faire de l'observation de comportements manifestes, impossibles à saisir dans leur intégralité. Démarche progressive passée par beaucoup de tâtonnements et de difficultés en raison d'abord de la complexité du problème, ensuite de notre situation d'**inspecteur d'EPS s'efforçant en même temps de faire de la recherche dans le domaine de notre activité professionnelle. Le port ainsi de deux casquettes nous gêne mais il va nous amener à découvrir des dimensions où il nous aide au lieu de nous bloquer: Nous prenons conscience du fait que être proche des enseignants par notre propre expérience (d'enseignant nous-mêmes puis d'inspecteur pédagogique) est un avantage pour mieux comprendre. C'est l'une des explications du choix de l'entretien non directif.**

Nous sommes pleinement engagés ainsi dans une position de recherche-action, où nous nous apercevons que les enseignants se détachent difficilement de l'image de l'inspecteur; c'est pourquoi après avoir effectué le pré-test des prototypes d'entretien, nous nous éloignerons de notre circonscription pour les entretiens systématiques [10].

Par ailleurs, nous avons présenté au début des entretiens un sujet large (parler de leur travail pour les enseignants) comme moyen systématique de saisir les attitudes et les représentations des interrogés sans qu'ils aient été influencés par l'idée qu'ils pourraient se faire des attentes de l'enquêteur. Précaution supplémentaire pour

contourner le biais toujours possible créé par notre position d'inspecteur: présenter un sujet large pour contourner le biais d'un discours préconstruit, et amoindrir les effets de notre propre influence. Largement analysée même dans des cas de travaux de recherche expérimentale (De Landsheere G., 1982, pp.60 à 66), cette influence de l'observateur ou de l'enquêteur est pratiquement impossible à éviter. Tout au moins pouvons-nous essayer d'en prendre conscience en permanence, l'éviter ou l'amoindrir, et l'évaluer au moment de l'analyse des données.

6 – SYSTEME D'EXPLOITATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE:

Notre démarche s'est voulue donc progressive et utilisant des données complémentaires assez variées, allant d'une information relative aux comportements des élèves en activité vers leurs ressentis et représentations, avant l'étude plus approfondie avec les enseignants, sous forme de questionnaires puis d'entretiens. Sans prétention, nous remarquerons que notre intuition nous a mené dans notre quête initiale des techniques d'investigation vers le choix de situations et d'outils qui ont abouti au recueil de données qui se complètent :

-**L'observation de terrain** pendant la pratique pédagogique nous a aidés à cueillir "sur le vif" **la manifestation parfois des émotions et des interactions**, même si nous n'avons pas pu saisir tous les cas de figure ;

-**La discussion en groupe d'élèves** en fin de séance, quant à elle, nous a permis d'écouter **ce qui a été ressenti**, et comment parfois il est compris, expliqué et même interprété par les acteurs eux-mêmes ;

-**Les récits d'incidents critiques** rapportés par écrit par des enseignants, même s'ils ne rendent compte que de **cas particuliers**, montrent par cela-même, c'est-à-dire à travers des exemples plus ou moins originaux, quelle est la place et l'importance des questions abordées au plan socio-affectif;

-**L'entretien non-directif de recherche** enfin, se voulant plus approfondi, nous a livré quelques **représentations de ces réalités vécues sur le terrain**, et ressenties plus ou moins profondément, et différemment, d'un enseignant à l'autre. Chacun a son expérience propre, suivant son environnement, ses particularités d'âge, de caractère...

Passant progressivement par l'observation de terrain, la discussion de groupe avec les élèves, la discussion avec des enseignants directement après la pratique, puis des questionnaires et enfin des entretiens structurés avec des enseignants, nous avons pu recueillir des données quantitatives et qualitatives, et accumuler une information riche et variée, mais allant vers le même but: découvrir les phénomènes d'ordre socio-affectif qui se déroulent en classe pendant l'EPS, connaître les besoins en formation chez les enseignants en vue d'affronter ces phénomènes.

6.1- Présentation du contexte d'enseignement :

Nous avons commencé bien entendu par des informations permettant de présenter le contexte global dans lequel se déroule la séance d'EPS en général. A la différence des questionnaires et entretiens avec les enseignants, que nous avons réalisés loin de notre lieu de travail, les renseignements de contexte d'enseignement ont été recueillis

essentiellement dans notre circonscription d'inspection, à Sidi Belabbès et Aïn-Témouchent, et auprès de collègues inspecteurs à l'ouest du pays. Les conditions institutionnelles d'organisation étant partout pareilles, les réalités de l'enseignement ne doivent pas être très différentes d'une wilaya à l'autre.

Nous avons utilisé essentiellement des prises de notes d'observation et de documentation lors de nos visites d'inspection dans les établissements d'enseignement secondaire, dans des documents officiels (programmes, directives officiels), bilans d'activité professionnelle d'inspecteurs pédagogiques (bilans d'activité trimestriels ou procès-verbaux de réunions des inspecteurs à un niveau national, mais plus particulièrement à l'ouest du pays), cahiers de texte prévus dans chaque classe, où l'enseignant est tenu de consigner régulièrement et succinctement ses cours).

6.2-Dépouillement d'observations de comportements d'élèves en EPS:

« On ne peut apercevoir que ce qu'on connaît, que ce qu'on s'attend à voir. La découverte, dans un comportement, d'une attitude ou d'un signe n'est souvent faite que parce qu'on y compte, ou, inversement, parce qu'on attendait autre chose » (Amado, 1974, p.18).

De l'observation des comportements sur le terrain, nous essaierons de faire ressortir certains indicateurs notamment des émotions et des interactions qui peuvent apparaître pendant les séances d'EPS:

- Les réactions émotionnelles (joie, colère...) et autres états affectifs apparents (ennui, enthousiasme, timidité, ouverture sociale...),
- La nature des interactions (communication verbale, opposition, coopération, parade, conflits, isolement...).

Le système d'analyse mis en place essaie de respecter deux dimensions, **la progression de la séance, et les APS enseignées**; celles-ci nous sont apparues très importantes dans l'évaluation des conditions d'apparition des comportements à dominante socio-affective observés:

▪ 1^{ère} dimension: La progression de la séance:

C'est au fur et à mesure de l'analyse que nous avons découvert l'importance des différences qui peuvent exister dans les attitudes et les réactions des élèves, suivant les moments et les caractéristiques de l'activité. C'est pourquoi nous aurons à classer nos résultats d'observations en fonction d'abord des différentes parties de la séance:

- La **mise en train** pendant laquelle l'enseignant effectue avec ses élèves une préparation générale puis spécifique aux objectifs à atteindre par les activités d'apprentissage qui suivront;
- La **partie principale**, constituée essentiellement par les situations d'apprentissage (exercices, formations-évolutions); ces apprentissages sont suivis généralement par une situation d'application en vue de l'évaluation des acquis, sous forme de compétition, de jeu ou d'examen; cette situation essaie d'être globale et de reproduire ou d'intégrer entre eux les apprentissages effectués ;
- Le **retour au calme** est consacré, comme sa dénomination l'indique, à la récupération ; pendant cette partie, les enseignants organisent également un bilan final

avec leurs élèves, généralement sous la forme d' une discussion de groupe en vue d'évaluer les acquis et les manques (c'est d'ailleurs cette forme de travail d'évaluation en fin de séance qui nous a inspiré pour le choix de la discussion de groupe en tant que technique d'investigation avec les élèves).

Dans le déroulement de la séance, tel qu'il vient d'être exposé, en plus des **manifestations à caractère émotionnel ou relationnel**, nous notons le **contenu des exercices** et la durée, mais aussi l'**organisation de la classe** (ensemble, individuellement, par groupes: paires, équipes suivant les activités enseignées, mixité ou séparation...); le but est d'essayer de saisir les moments, occasions ou encore conditions d'apparition des émotions ou des interactions les plus significatives.

▪ **2^{ème} dimension: Les APS enseignées:**

La deuxième dimension apparue importante dans l'influence possible sur le comportement à dominante socio-affective, est constituée par la nature des activités programmées. C'est pendant l'observation elle-même puis pendant l'analyse que nous nous sommes bien rendu compte de ces influences. Chaque activité sportive se différencie en effet des autres par son mode d'organisation (sport individuel ou collectif), ses règlements, le lieu ou les conditions spatiales d'évolution, le matériel utilisé, le nombre d'élèves en situations de coopération ou d'opposition, etc.

Nous effectuerons en conséquence une analyse essayant de tenir compte de ces différentes caractéristiques, pouvant être plus ou moins spécifiques à chaque activité ou par famille d'activités sportives (les activités athlétiques différenciées en sauts, lancers, courses; les sports collectifs...). Sans avoir prévu d'avance le choix des activités à observer, étant données les conditions dans lesquelles nous avons évolué, pratiquement au hasard de nos déplacements sur le terrain, nous avons eu la possibilité de voir une variété suffisamment grande d'activités sportives programmées par les enseignants: six (06) activités différentes sur sept (07) constituant en général le programme courant de l'enseignement secondaire. C'est ainsi que nous avons pu observer dix (10) séances au total, dont:

- en athlétisme la course de vitesse (deux séances différentes), la course de demi-fond, le lancer de poids (trois séances observées), le saut en longueur;
- en sports collectifs le hand-ball (deux fois) et le volley-ball. Parmi les activités couramment programmées dans les lycées, seul le basket-ball n'a pu être observé en raison des aléas de notre propre programme de visites dans les établissements.

6.3 - Analyse du contenu des discussions de groupe avec les élèves:

Nous avons donc essayé d'animer des discussions de groupe en fin de cours autour de la question: « *Que vous apporte votre participation à la séance d'EPS ?* ».

Le dépouillement a consisté tout simplement à reproduire le plus fidèlement possible les réponses des élèves par similitude de sens. Mais quand la même réponse est répétée par d'autres élèves dans le même groupe de discussion, elle n'est pas comptabilisée. Cette précaution est liée au fait de la "contamination" qui pouvait s'effectuer entre intervenants dans cette façon de procéder. Cependant, quand une réponse est appuyée

par un autre membre du groupe ou par l'ensemble de la classe (sans que nous intervenions pour cela), nous la soulignons pour bien retenir qu'il y a un accord collectif autour de cette réponse. Le décompte d'une même réponse, si elle est répétée dans l'ensemble des groupes que nous avons pu constituer, ne peut donc dépasser le nombre de séances de discussion collective (qui est de sept séances).

6.4 - Exploitation des récits d'incidents critiques des enseignants:

Souvenons-nous qu'il était demandé aux enseignants de <<*décrire trois situations pédagogiques parmi celles qui vous ont le plus marqué pendant votre activité professionnelle comme professeur d'EPS*>>. Nous essayons ainsi d'étudier des situations ou comportements particuliers qui ont retenu l'attention des enseignants, et peuvent aider à expliquer des phénomènes importants, tels les comportements à dominante émotionnelle, qu'ils soient positifs (comme des succès d'intégration dans le groupe, des réussites sportives ...), ou négatifs, ou considérés comme tels (comportements agressifs, conflits entre élèves...).

Cette expérience de question ouverte a été distribuée par des collègues enseignants ou inspecteurs (d'EPS ou d'autres matières) à des enseignants d'EPS de lycées censés ne pas nous connaître personnellement en tant qu'inspecteur. Nous avons cherché un terrain neutre, chez une population éloignée de notre lieu de travail. Même avec cette précaution, un nombre non négligeable de réponses ont été biaisées par le rapport à l'inspecteur ou le collègue enseignant qui s'est chargé de la distribution [11]. Rejetant quelques récits venant d'endroits où l'inspecteur a été annoncé commanditaire, nous avons retenu un nombre qui nous est apparu suffisant de récits exploitables: 103 expériences rapportées par 35 enseignants interrogés, soit presque 03 expériences en moyenne par enseignant, comme précisé dans la demande (deux cas d'enseignants n'ont raconté que deux expériences chacun au lieu des trois demandées).

L'analyse des récits a été effectuée tout simplement sous la forme d'une classification en fonction des thèmes abordés ; la synthèse finale a permis de dégager deux grandes catégories de récits : ceux ayant trait à des expériences positives (ou bons souvenirs) et ceux relatifs à des expériences négatives (ou mauvais souvenirs). Malgré la référence à des situations ou cas particuliers, nous verrons que la variété des thèmes présente un grand intérêt.

6.5 - L'analyse de contenu des entretiens avec les enseignants:

Les entretiens consistaient pratiquement à demander aux enseignants de rapporter leurs expériences pratiques. C'est ce que l'on pourrait appeler des entretiens « *rétrospectifs* » (Blanchet & al., 1985, p.27), où les interrogés racontent et donnent en même temps sens à leurs expériences, en fonction de leurs valeurs, ou des objectifs des actes accomplis. En tant qu'inspecteur pédagogique effectuant depuis des années des discussions avec des enseignants après des séances pratiques, la tâche était relativement maitrisable, sauf que l'orientation a changé, d'entretien d'évaluation pédagogique devenant entretien de recherche. C'est pourquoi il s'agit pour nous dans l'analyse de continuer à être attentif à l'objectif et à la procédure : nous ne sommes pas

appelé ici à évaluer, mais à découvrir le sens que donnent les interrogés à leurs conduites en EPS, c'est-à-dire leur représentation à eux des situations vécues, en tant qu'ils sont des enseignants d'EPS face à des apprenants. Les actes intériorisés et expériences du vécu sont "re-présentés" par les interrogés, ce que nous recherchons explicitement dans les orientations de l'entretien proposées: nous demandons de parler de leur travail puis des élèves en EPS ; ensuite nous leur demandons une forme d'"évaluation" ou auto-évaluation indirecte, plus réfléchie, des besoins en formation, et enfin du profil de l'enseignant idéal.

Dans ses grandes lignes, notre démarche d'analyse de contenu et de similitude de ces entretiens obéit aux principes et procédures suivants (inspirés notamment de Ghiglione & Matalon, 1978 ; Ghiglione & Beauvois, 1980) :

- Nous avons commencé par relire dix protocoles de réponses afin d'en reconstituer une aperception globale et essayer d'actualiser un modèle d'analyse apparu approprié : Recueillir des **indicateurs élémentaires portant une signification** (par exemple qualifiant une attitude de l'enseignant, décrivant une situation...), les regrouper en fonction des similitudes et différences de sens en nous aidant du contexte de la réponse plus globale (texte relevé lors de l'entretien) ; ces indicateurs ou unités linguistiques porteuses de sens sont quantifiées comme des unités d'enregistrement, et le décompte fréquentiel au fur et à mesure de leur regroupement et de leur accumulation montre progressivement une différence plus ou moins nette de sens entre des ensembles qui nous indiqueront le chemin d'une première synthèse ;

- Dans chaque ensemble créé par le regroupement d'indicateurs de sens suffisamment nombreux et fréquents dans leur occurrence, nous repérons un "**référent-noyau**", ou qualificatif le plus fréquemment utilisé ou le plus significatif de l'ensemble. Un ensemble de noyaux vont constituer ainsi des indicateurs plus synthétiques susceptibles de prouver l'existence d'une variable sous-jacente importante : par exemple, un ensemble d'attributs définissant ou qualifiant des attitudes, ou des comportements à dominante socio-affective (par exemple relations aux élèves, qualification des qualités ou compétences des enseignants : dynamisme...) ;

- A un niveau de synthèse plus large, nous avons effectué un regroupement de référents-noyaux en **catégories** cherchant à montrer le profil général des réponses des enseignants, et l'émergence probable des aspects que nous recherchons ; nous nous efforçons de garder un rapport "souple" avec le cadre de référence théorique et les hypothèses : il ne s'agit pas pour nous de vérifier à tout prix et de manière rigide des hypothèses, mais plutôt de s'appuyer sur un arrière-plan théorique afin de mieux apercevoir et essayer de comprendre les représentations originales d'une population d'enquête ayant ses caractéristiques spécifiques. Dans ce sens, nous devons nous laisser guider également par les "théories" ou du moins les opinions personnelles développées par les enquêtés, plus proches de leur réalité pédagogique;

- S'agissant d'une approche qualitative, il nous a fallu exercer notre intuition et faire continuellement attention à notre neutralité, et tenir compte plus particulièrement des limites et biais du vocabulaire et de la traduction ; plus particulièrement le chercheur peut avoir une connaissance plus ou moins approfondie du problème et utiliser des

notions théoriques, alors que les enquêtés utiliseront probablement un langage plus simple, populaire, que nous essaierons de traduire le plus fidèlement possible ;

- En même temps que l'analyse en vue du regroupement des données venant des différents entretiens, nous avons essayé de sauvegarder l'unité interne de chaque entretien en vue de tirer les enseignements originaux venant des personnes interrogées. La durée moyenne des entretiens avec les enseignants était en effet de 1 h 30 mn, ce qui en fait des expériences particulièrement riches en informations, aidant à appuyer ou illustrer la synthèse des différents points de vue...

Grâce aux informations recueillies à travers l'ensemble et la variété des moyens d'investigation utilisés, nous avons essayé de situer les résultats des entretiens dans le contexte réel de l'enseignement de l'EPS au lycée et dans le contexte de la formation actuelle (système LMD). C'est pourquoi après la présentation des résultats de recherche qui va suivre (dans le chapitre IV pour les élèves, le chapitre V pour les enseignants), nous nous autorisons à formuler des propositions d'objectifs et contenus de formation des enseignants à l'université (chapitre VI).

Chapitre IV

COMMENT S'EXPRIMENT LES BESOINS PSYCHOAFFECTIFS DES ADOLESCENTS EN EPS

Rappelons-nous tout d'abord que l'expérience avec les élèves a utilisé deux moments différents mais complémentaires dans leurs apports : **l'observation pendant l'activité, la discussion de groupe en fin de séance**. Nous avons essayé ainsi de bâtir notre étude sur le vécu et le ressenti immédiat.

Avant d'aborder le résultat de ces observations et discussions, il nous est apparu intéressant de les introduire par des travaux plus anciens ayant préparé le terrain à notre démarche de recherche. Ensuite nous présenterons le contexte dans lequel s'est effectué ce travail en vue d'approcher au maximum la situation réelle de l'enseignement de l'EPS dans nos lycées actuellement. L'objectif évidemment est de faciliter la compréhension des comportements à dominante socio-affective qui se manifestent, et des besoins qui s'expriment à travers ces conduites chez les lycéens en EPS.

1 – Deux expériences anciennes en guise d'introduction:

Nous rapportons ici une partie des résultats de deux expériences datant l'une de 1980, l'autre de 2002. Elles font partie des expériences qui nous ont poussées vers la recherche en ce domaine de la motivation des adolescents pour les APS et de l'intérêt accordé aux cours d'EPS. Elles comportent quelques preuves partielles au sujet des besoins à dominante socio-affective exprimés par des adolescents et de jeunes adultes pratiquant des APS.

1.1 – Motifs de la pratique d'APS par des adolescents lycéens :

Durant l'année scolaire 1979/1980, travaillant comme enseignant d'EPS au lycée, en contact direct et quotidien avec les adolescents, et sensibilisé à leurs difficultés, nous préparons un mémoire de fin de licence en Psychologie clinique [12] avec quelques-uns de nos élèves comme cas d'études, et l'aide de deux collègues enseignants 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 1ère 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 au cours d'EPS) ; ils donneront les motifs de pratique suivants :

Tableau I: Motifs de pratique d'APS en dehors du lycée invoqués par 12 élèves:

Catégories de motifs invoqués pour la pratique du sport hors du lycée	Types de réponses	Fréquence
Motifs classés "rationnels" (pour des raisons plus ou moins "réfléchies" de santé...)	<ul style="list-style-type: none"> -Condition physique -Santé -Intégration sociale -Devenir entraîneur -Devenir champion 	<ul style="list-style-type: none"> 07 06 02 01 01
Motifs classés "affectifs" (plaisirs et sentiments éprouvés à travers la pratique sportive)	<ul style="list-style-type: none"> -Se sentir à l'aise ou en forme -Se sentir heureux ou de bonne humeur -Se sentir vivre -S'affirmer -Se sentir transformé -Se sentir léger -Plaisir de jouer avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> 09 06 03 03 02 02 01

Les motifs à caractère "affectif" de pratique sportive à l'extérieur du lycée apparaissaient alors relativement variés. Quant aux attitudes vis-à-vis de l'EPS 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'EPS au lycée parce qu'il n'y avait pas suffisamment de matériel et d'installations. Le lycée en question, situé dans un quartier populaire aux environs d'El-Harrach, Alger, était en effet très peu pourvu en moyens, et même en espace : courette de 50 m X 20 m utilisée pour les récréations et l'EPS, une assez grande salle de classe laissée pour la gymnastique pendant la période hivernale de l'année scolaire, grâce à la bienveillance du chef d'établissement.

Parmi les conclusions tirées de nos travaux à l'époque, il était apparu incontestable que les APS entraînaient un investissement plus ou moins important de l'affectivité chez les adolescents lycéens, que ce soit à l'intérieur de l'établissement dans le cadre des cours d'EPS, ou à l'extérieur pour quelques-uns : sur les 90 élèves de deux classes (dont 35 filles et 55 garçons), les 12 élèves "sportifs" (soit 13%), dont 03 filles, pratiquant régulièrement à l'extérieur de l'établissement, constituaient quand même un nombre important au regard des conditions d'accès difficiles à des clubs ou salles de sport dans un quartier populaire. Les autres adolescents des deux classes concernées par notre expérience (78 élèves/90, soit 87%) se contentaient donc du cours de deux heures d'EPS par semaine. Ils étaient régulièrement présents et actifs dans leur majorité malgré des moyens rudimentaires et de grandes facilités d'obtention des dispenses médicales.

Les informations théoriques que nous avons pu recueillir alors pour appuyer notre essai de recherche confirmaient nos conclusions ; elles émanaient de l'expérience éducative et de recherche relative aux motivations des adolescents pour les APS, notamment des enquêtes en France, en Tunisie, en Suède [13]. Les enquêteurs relèvent une grande disponibilité psychologique des adolescents pour les APS, y trouvant généralement du plaisir, et la possibilité de se défouler et de se libérer de l'énergie accumulée et du stress.

1.2 - Motivations de jeunes adultes pour la pratique d'APS :

Une expérience un peu plus récente, effectuée en 2002 et publiée (Yahiaoui, 2006), relative aux motivations de pratiquants adultes d'APS à Oran, nous avait amené à remarquer l'orientation des choix d'activités en fonction du genre et de tranches d'âge plus moins nettement prononcées. Dans la tranche d'âge des plus jeunes adultes (partie de la population enquêtée âgée de 17 à 39 ans, soit 129 sur 195 personnes interrogées, dont 68 femmes et 61 hommes). Dans cette tranche d'âge, les choix d'APS étaient les suivants :

- En **gymnastique "aerobic"**, prédominance de femmes, pratiquant au moins deux fois par semaine ; en sus de la gymnastique, quelques-unes faisaient assez régulièrement du **footing** (une à deux fois par semaine par 15 jeunes femmes sur 68) ou même de la **muscultion** (08 parmi les plus jeunes) ;

- En **muscultion**, prédominance d'hommes jeunes (46/61); quelques-uns pratiquaient également, mais de façon irrégulière, **un sport de combat, le footing** ou un **sport collectif** (prédominance du football).

Nous noterons alors que ces activités ont un caractère plus individuel que collectif, et semblent s'orienter vers la valorisation de la personne au plan corporel ; les adultes les plus jeunes semblaient ainsi être à la recherche de l'affirmation de soi, de pratiquer à travers le sport une autre manière de mettre en valeur leur personne, en alliant la beauté et la force. Etudiant plus précisément les réponses des intéressés eux-mêmes, nous ferons la synthèse des réponses en catégories qui donnent les résultats suivants:

- **Chez les femmes** (résultats pour l'ensemble des âges sans distinction, les plus jeunes étant toutefois dominantes, au nombre de 68 sur un total de 90 interrogées) : Le classement des catégories en fonction des fréquences de réponses place très nettement

le souci de préserver ou d'améliorer la «**beauté du corps**» en première position (68 unités de réponse insistant par exemple sur : « *la beauté ou la fermeté du corps, avoir une belle taille, garder la ligne, maigrir* »...). Cependant l'addition des scores de deux autres catégories plus ou moins proches par le sens, «**utile à la santé**» et «**bon pour le moral**», place la santé physique et mentale en première position. Toujours est-il que le classement par priorité effectué par les femmes elles-mêmes donne les résultats suivants : la beauté citée 33 fois en première position, la santé citée 31 fois en première position, le moral cité 25 fois en première position ;

- **Chez les hommes** (tous âges confondus): Le classement par fréquences donne nettement la catégorie «**utile à la santé**» en première position (avec 61 unités de réponse). La catégorie «**pour le plaisir**» vient supplanter en deuxième position (52 unités) la catégorie «**bon pour le moral**», qui recule ici par rapport aux résultats d'ensemble à la troisième position (46 unités) mais reste très proche de la précédente. Le classement par priorité effectué par les sujets eux-mêmes donne : la forme (être en forme, en bonne condition physique...) citée 37 fois en première position, la santé citée 33 fois en première position, le moral cité 08 fois seulement en première position. Il faut croire en conséquence de ces remarques que la santé et la forme physiques seraient primordiales chez les hommes. Mais le choix plus fréquent de la musculation chez les plus jeunes étant évident, il apparait certain qu'ils recherchent la "plastique" corporelle ou beauté musculaire apparente, et à travers cela une image plus belle et plus imposante de leur personne.

Ces deux expériences relatives aux motivations à la pratique d'APS, avec des lycéens en 1980 et de jeunes adultes en 2002, montrent à l'évidence la dominance de motifs d'ordre psychoaffectif chez les jeunes : ce qui les intéresse, ce sont moins les bénéfices physiques ou moteurs qu'ils pourraient en tirer que la valorisation de leur personne, ou mieux, personnalité. Des motifs tels que l'amélioration de la santé ou de la condition physique, le développement des habiletés motrices ou de techniques sportives ... sont également présents, mais semblent moins importants que ceux relatifs à l'amélioration de l'image ou de l'estime de soi.

Qu'en est-il du vécu et des représentations des adolescents aujourd'hui ? Il serait intéressant au moins de savoir s'il y a persistance de motivations similaires. Précisons que notre étude actuelle est centrée sur l'EPS au lycée et non la pratique sportive hors du lycée, l'un des objectifs étant d'étudier l'amélioration possible d'un enseignement devenu plus régulier depuis la réforme du système éducatif en 2003, malgré l'existence encore de nombreux obstacles.

2- Conditions actuelles d'enseignement de l'EPS et participation des lycéens :

Avant d'aborder les résultats de nos nouvelles expériences de recherche, nous commencerons par essayer d'apercevoir la réalité institutionnelle et matérielle dans laquelle évoluent élèves et enseignants concernés. L'objectif est de nous imprégner de

l'environnement éducatif institutionnel, et mieux comprendre les conduites et représentations de la population qui sera observée ou interrogée. D'ailleurs pratiquement l'ensemble de nos procédures de recherche ont été effectuées in situ, dans ou proche du lieu d'activité des élèves et des enseignants. Nous suivons en cela les recommandations d'ordre méthodologique émanant notamment de Ghiglione & Matalon (1978), montrant l'importance du contexte sociologique ; le chercheur doit s'interroger avant de commencer son investigation : « *Dans une expérience, ou lors de la passation d'un questionnaire, quelle est la situation pour le sujet, quels sont les objectifs qu'il poursuit dans cette situation, et quelles sont les stratégies qu'il adopte pour atteindre ces objectifs ?* » (p.147). Cette remarque est valable dans l'ensemble de notre démarche de recherche sur le terrain, qu'il s'agisse des élèves ou des enseignants. Nous ne nous contentons pas, face aux enquêtés, de faire allusion à la situation qu'ils vivent ; nous essayons de rester autant que faire se peut dans ou près du contexte de la pratique pédagogique en EPS, afin de saisir au mieux ce que vivent et recherchent les adolescents à travers cette pratique scolaire, ce que font et pensent les enseignants de leur pratique pédagogique. « *L'idéal, pour le praticien des enquêtes, n'est pas de pouvoir susciter une situation "neutre" où les réponses ne seraient pas biaisées par le contexte, mais une situation telle que la meilleure stratégie pour le sujet, ou la plus probable, consiste à donner la réponse qui lui semble la plus exacte... La compréhension de la situation pourra permettre de mieux interpréter les réponses, d'éviter de les prendre trop au pied de la lettre, et finalement de faire des hypothèses quant aux biais qui auraient pu les affecter* » (idem, p.147).

Présenter ce milieu où a été effectuée l'étude, et les activités pratiquées, c'est aussi permettre par ailleurs au lecteur de s'en imprégner. Cette présentation se basera essentiellement sur l'analyse de contenu de documents administratifs et de notre expérience du terrain en tant qu'inspecteur pédagogique. Nous avons utilisé des données d'information émanant de notre activité d'inspection et essayant de rendre compte de la quotidienneté des activités des enseignants et des élèves, et plus particulièrement la participation des élèves.

2.1 – Les APS enseignées :

Le lycée est le lieu par excellence où évoluent les adolescents 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 dès l'abord que la seule activité dynamique qu'ils y pratiquent en tant qu'activité scolaire, c'est l'EPS pour la majorité des lycéens, plus particulièrement ceux qui fréquentent l'enseignement général. Et ils ne le font que deux heures par semaine ! soit environ 6% de l'emploi du temps hebdomadaire ! Quant à l'enseignement technique ayant un caractère plus ou moins pratique, il est de toute façon très peu représenté dans l'enseignement secondaire dorénavant, puisqu'il est passé sous l'égide du Ministère de l'Enseignement et de la Formation professionnelle depuis la réforme de 2003. Seules deux filières, à caractère d'ailleurs plus théorique que pratique, sont restées dépendantes du secteur de l'Education Nationale : les filières Gestion et Techniques Mathématiques. Et si dans le

secteur de la formation professionnelle, il y a plus d'apprentissages à caractère technique et pratique, l'EPS est éliminée des programmes ! **C'est remarquer déjà que, mis à part le lycée, les adolescents et jeunes adultes trouvent très peu de lieux et de programmes d'activités physiques dans les institutions d'éducation ou de formation de l'Etat** ; pourtant on a vu combien ces activités peuvent être utiles à l'équilibre de la personne. Quand aux clubs et associations sportives, elles font de l'élitisme même à la base, chez les plus jeunes, l'objectif prioritaire étant la préparation à la performance, et non pas l'éducation ou la formation, encore moins la réponse aux besoins de développement des individus.

Pour présenter les conditions de réalisation du cours d'EPS de manière générale, remarquons d'abord que les deux heures hebdomadaires prévues par classe au lycée sont généralement programmées entre 10 heures et midi, ou l'après-midi entre 15 et 17 heures. Ce choix du moment horaire n'est pas fixé officiellement par le Ministère de l'Education Nationale, mais retenu et justifié par la plupart des chefs d'établissements pour les raisons suivantes : placer en premières heures (8h à 10h) des matières d'enseignement à fort coefficient aux examens scolaires (mathématiques, physique, sciences biologiques, langues), permettre aux élèves de rejoindre leurs foyers en fin de cours pour pouvoir se laver et se changer, la plupart des établissements ne possédant pas de vestiaires.

Les Activités Physiques et Sportives constituant le contenu des cours d'EPS dans l'enseignement secondaire algérien obéissent à une distribution générale en deux groupes d'activités, les Sports Individuels (programmés généralement en première heure) et les Sports Collectifs (en deuxième heure). Les activités qui sont le plus souvent programmées font partie de deux "familles" sportives de référence :

- **Athlétisme** : courses de vitesse et de demi-fond, saut en longueur et lancer de poids essentiellement, plus rarement du saut en hauteur et des courses de haies, exceptionnellement des lancers de javelot ou disque et même saut à la perche (quand l'encadrement pédagogique et les moyens matériels sont disponibles) ;

- **Sports collectifs**: hand-ball, basket-ball, volley-ball, plus rarement du football.

L'EPS est ainsi assimilée dans la réalité à une matière scolaire où l'enseignement consiste essentiellement à effectuer des apprentissages de techniques sportives, le plus souvent sous des formes d'initiation, le niveau général restant assez bas. Comme l'horaire de deux heures hebdomadaires est insuffisant, à l'occasion de chaque année scolaire, les enseignants sont obligés de reconduire pratiquement la répétition de l'initiation sportive dans la plupart des activités : le programme d'apprentissage dans chaque activité durant chaque année scolaire dépasse rarement dix séances. Dans certains cas de limitation des infrastructures sportives, un ou deux sports collectifs bénéficient d'une programmation quantitativement plus importante en cours d'année scolaire, ce qui donne parfois des résultats d'apprentissage appréciables : cas par exemple du technicum du 1er Novembre à Mostaganem, où le manque d'espace avait conduit vers la fin des années 1990 au choix de ne pratiquer que du volley-ball en deuxième heure durant toute l'année scolaire.

Il faut remarquer qu'en dehors des activités athlétiques et des sports collectifs, les programmes officiels retiennent une troisième "famille", les activités gymniques (exercices à différents agrès et plus particulièrement au sol). Ces activités sont en fait très peu enseignées en raison essentiellement de la rareté, de l'inexistence même dans de nombreuses wilayate, de salles et de matériel appropriés. D'autres motifs de l'absence de la gymnastique dans beaucoup d'établissements d'enseignement secondaire viennent se greffer sur celui du manque de moyens infrastructurels et matériels : la formation rudimentaire des enseignants, plus particulièrement les nouvelles générations, sorties d'Instituts Universitaires où les installations sportives sont parfois très insuffisantes. Il existe aussi des résistances "sourdes" visant surtout la participation des filles à des exercices qui mettent en valeur les formes et mouvements corporels. Il est très difficile ici d'obtenir des renseignements fiables, le refus d'aborder un sujet presque tabou étant apparent chez de nombreux élèves et même des enseignants. Nous avons effectué des tentatives d'entretien restées infructueuses. Quelques-uns parmi les élèves et les enseignants parlent d'une nécessaire séparation entre filles et garçons à l'occasion des exercices de gymnastique ; des enseignants passent parfois sous silence l'existence dans l'établissement de moyens matériels de la gymnastique pour ne pas l'enseigner, par crainte de problèmes émanant des élèves ou de l'environnement institutionnel et social. On voit ainsi que l'EPS est une matière scolaire "sensible" au climat idéologique et aux attitudes misogynes dans une société conservatrice. La crainte des adolescents d'aborder le sujet du rapport au corps en EPS est d'ailleurs un des obstacles qui nous feront renoncer après des essais infructueux à l'approfondissement de l'adoption de l'entretien individuel comme instrument de recherche. Une dimension importante de notre investigation s'en trouvera marginalisée. Mais à travers une simple évaluation de la participation des élèves, nous comprendrons qu'ils tiennent aux séances d'EPS malgré beaucoup d'obstacles, parce qu'ils sentent probablement que cela répond à leurs besoins.

2.2 – La participation des élèves aux cours d'EPS :

Les informations présentées ici pour essayer de donner un aperçu le plus proche possible de la réalité concernant 39 divisions ou classes d'enseignement, visitées de manière inopinée dans le cadre d'inspections de contrôle, qui exigent de se présenter sans avertir : Il s'agit d'effectuer la visite dans les conditions du travail habituel de l'enseignant. Cela nous permet d'éviter les situations artificielles et d'être au plus proche de la réalité.

Dans ces 39 divisions visitées durant l'année scolaire 2009/2010, dans les wilayate de Sidi Bel-Abbès et Aïn-Témouchent, la moyenne de l'effectif total de la classe était de 31 élèves. Remarquons au passage que les effectifs sont moins importants que ceux vus plus haut durant les années 80. Le nombre moyen des filles (19 par classe) dépasse celui des garçons (12). Les situations extrêmes vont de 21 élèves (d'une classe de 2ème AS Techniques Mathématiques) à l'effectif le plus élevé visité de 41 élèves d'une classe de 2ème AS Sciences (35 participants réels à l'activité).

Sur cet effectif moyen de 31 élèves par classe, la moyenne des absences se situe autour de trois (03) élèves (02 garçons et 01 fille), mais les élèves présents (28 élèves en moyenne) ne participent pas tous aux activités : Nous avons trouvé en moyenne 04 élèves inactifs, la plupart du temps des filles, assises généralement sur la touche, participant parfois à des tâches d'organisation, de mise en place du matériel, d'observation... Remarquons au passage que Falgairette, Deflandre & Gavarry (2004) en France ont remarqué que les adolescentes sont les moins actives de par une moindre participation à des activités intenses. Chez nous, il s'agit soit d'élèves dispensées, soit d'élèves momentanément malades ou indisposées, ou en position parfois de refus de participation sous couvert d' "oubli" de la tenue, de fatigue... 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 %).

Selon une enquête effectuée par Engstrom (1976) en Suède, 98% des filles adolescentes et 97% des garçons ont une attitude positive vis-à-vis du sport. Si nous tenons compte de l'effectif présent au cours d'EPS (28 sur 31), nous pouvons dire que 93% des lycéens dans les 39 classes de notre étude s'intéressent au cours d'EPS, les filles présentes à 95% (une seule fille absente sur 19), les garçons présents à 83% (02 absents sur 12). Même à une distance d'information d'une trentaine d'années entre 1976 en Suède et nos données recueillies en 2010 en Algérie, l'information est intéressante dans la mesure où l'intérêt des adolescents pour les APS apparaît évident, malgré cet écart temporel, et une grande distance géographique et de développement entre ces deux pays. Preuve s'il en est, que partout les adolescents ressentent les bienfaits des APS, non pas sur un plan physique uniquement, mais déjà perceptible ici sur un plan également psychoaffectif.

Si Engstrom en Suède parle des attitudes positives et de la disponibilité psychologique des adolescents vis-à-vis du sport, dans une autre enquête en France à la même époque, Caviglioli (1976) montrera que le plaisir ressenti à travers les APS vient en tête chez les jeunes filles, et succède immédiatement aux raisons de santé et de condition physique chez les garçons. Chez nous, il est remarquable que les élèves qui s'absentent sont plutôt des garçons, alors que les filles ont tendance à rester en cours même si elles ne participent pas. Il nous est apparu très difficile de connaître individuellement les motivations des jeunes filles, qui ont tendance à rester discrètes sur des sujets complexes impliquant la personne elle-même face à son image corporelle (qu'elle préfère ne pas "exposer" peut-être), l'entourage familial (qui interdit parfois la participation) mais aussi le milieu social en général. Les filles semblent en tout cas trouver du plaisir à être présentes en cours d'EPS, même si elles ont parfois tendance à choisir de ne pas participer aux activités, et qu'elles trouvent de la facilité à convaincre leur enseignant de leur « *indisposition* » (allusion le plus souvent à la survenue des règles menstruelles, dont les enseignants les plus avertis prennent note pour ne pas se laisser tromper à la séance de la semaine suivante).

En tenant compte de notre expérience, nous remarquons très nettement qu'il y a moins d'élèves dispensés ou inactifs pendant la séance d'EPS que dans le passé : Nous avons tendance, peut-être de manière trop facile, à justifier cela par l'instauration des épreuves d'EPS aux examens du BEM et du baccalauréat depuis l'année 2005. Il faut remarquer aussi qu'il y a plus de rigueur dans l'organisation du contrôle médical, l'administration des établissements d'enseignement secondaire notamment jouant un rôle plus actif dans ce domaine, et veillant à la préparation des examens, d'autant que le barème de l'EPS est jugé facile. En tout cas il est sans conteste que les élèves sont plus présents et actifs dans leur majorité en EPS.

3 - Expérience d'observation des comportements à dominante socio-affective:

Etant à l'origine enseignant puis inspecteur pédagogique d'EPS, nous avons adopté une technique de recherche-action : une observation "participationniste" du chercheur effectuant une pratique militante (Dubost, 1987, p. 137). Nous ne pouvons donc prétendre à une neutralité totale. Cependant, en même temps que nos objectifs devenaient plus présents durant notre investigation (améliorer la formation psychologique des enseignants), nous prenions conscience des risques encourus de biais possibles, à toutes les étapes de notre investigation : l'observation des comportements ou la discussion avec des élèves et des enseignants percevant notre présence comme une visite d'inspection étaient des situations qui nous ont amené à introduire initialement et régulièrement des mises au point... Nous n'avions pas d'autre choix devant la nécessité ressentie d'effectuer l'observation et l'analyse des comportements des élèves dans les conditions naturelles d'activité en EPS. Cette forme d'étude appelée **l'analyse de processus** (De Landsheere G., pp. 257-276) semble la plus courante dans l'étude des conditions réelles d'enseignement. L'exemple type est la grille de Flanders (1966) concernant l'enseignant. Nous nous sommes inspiré de son utilisation en EPS et de sa critique par Piéron M. (1988), mais en nous orientant vers les manifestations non verbales des comportements d'élèves. L'auteur avait en effet noté les résultats médiocres donnés en EPS par la grille de Flanders, et notamment la marginalisation des composantes non verbales, notamment des réactions venant des élèves. Dans notre propre expérience, nous essayons donc une "*grille d'observation de comportements à dominante socio-affective en EPS*", qui ne s'expriment pas forcément par voie verbale mais par des gestes, des mimiques, des signes extérieurs d'émotions, des interactions motrices...

Utilisant la procédure de la visite du cours d'EPS en tant qu'inspecteur, dont nous avons l'expérience depuis plus d'une vingtaine d'années, nous avons essayé donc d'adapter notre démarche habituelle d'observation à la recherche. Par rapport aux habitudes prises dans le cadre de l'activité professionnelle, nous avons essayé essentiellement de focaliser notre attention sur les élèves et non sur l'enseignant. Nous

n'avions pas d'autre choix en vue de noter les comportements à dominante affective et sociale manifestés pendant l'activité. Nos pratiques habituelles d'inspecteur ne nous ont pas handicapées outre mesure ; elles nous ont même aidé, par exemple dans le choix des outils d'investigation. La grille d'observation des comportements des élèves utilisée ici est un de ces outils, adaptée des techniques d'évaluation pédagogique. Déjà introduite au chapitre III (et placée en annexe A), cette grille est présentée ici utilisée (tableau II suivant) comme une illustration de la manière dont nous avons mené l'observation. Verticalement, la grille est compartimentée suivant les trois étapes essentielles de la séance d'EPS (mise en train, partie principale, retour au calme) ; nous utilisons aussi le chronométrage usité dans l'évaluation de la durée des différentes parties de la séance, dont nous tiendrons compte dans l'exploitation des résultats de l'observation. Horizontalement, en plus de la colonne consacrée à la description succincte des exercices ou situations pédagogiques pour apercevoir le contexte dans lequel se manifestent les comportements des élèves, viennent les deux colonnes qui nous intéressent le plus ici : l'une servant à noter les états affectifs apparents, comme les signes extérieurs de l'expression émotionnelle, l'autre, la dernière colonne, servant à noter les interactions et relations dans les groupes.

Tableau II: Observation de comportements à dominante socio-affective en

EPS - Exemple d'une séance :

Date d'observation : 01/03/2009

Durée : 01 heure

Activité : Lancer de poids

Classe : 1^{ère} ASL2 – Effectif en activité : 33 (total :34 ; 01 absent, aucun dispensé)

Etablissement : Lycée BOUCHARREB Naceur, Sougueur, wilaya de Tiaret

ETAPES	DUREE	SITUATIONS PEDAGOGIQUES	ETATS AFFECTIFS APPARENTS (émotions...)	TRAVAIL COLLECTIF ET RELATIONS SOCIALES
Prise en main	vers 10h 15 mn	-Arrivent dispersés sur le terrain -Regroupement, appel	Certains, impatients, commencent échauffement	Se taquinent (tapes et fuite, rires)
MISE EN TRAIN (Temps réel d'échauffement: 14 mn)	(03mn)	Course à un rythme léger d'échauffement	Silence et discipline en colonne	-En 2 colonnes : Groupe filles(14), Groupe garçons(19) -Remarques, rires à l'intérieur des groupes
	(08mn)	Travail dynamique (exercices athlétiques) sur terrain de hand-ball	Concurrence entre petits groupes	04 groupes (02 de filles, 02 de garçons), 01 élève par groupe dirige l'échauffement
	(03mn)	Exercices de traction et poussée par deux	Rires joyeux / résistances en opposition	Par paires en opposition se faisant parfois des feintes

PARTIE PRINCIPALE (Temps total : 32mn)	(24 mn)	Répétition du lancer départ de dos par vagues sous le commandement et des corrections du prof. au fur et mesure	-Attentifs au commandement et aux corrections du professeur -Certains trépignent (impatiens ? ennuyés ?) en attente de leur tour	-02 groupes à majorité de filles en ligne face à 02 groupes de garçons, lançant par vagues successives -Attentifs en général à la synchronisation des lancers par vagues
	(08 mn)	Application sur l'aire de lancer règlementaire avec quelques élèves, observation et co-évaluation	Participent activement à l'observation et l'évaluation, avec des pointes d'humour et rires (remarques interindividuelles sur la façon de lancer)	-Tous en demi-cercle derrière le lanceur, sans différenciation de groupes ou de sexe -Certains s'appuient les uns sur les autres
RETOUR AU CALME	(05 mn)	-Synthèse du professeur relative aux fautes et rappels au sujet de la coordination des phases du lancer et de la tenue du poids (conduite faite en direction également de l'observateur) -Le prof. « oublie » de donner la parole aux élèves (acte généralement courant en fin de séance).	-Certains élèvent le doigt pour s'exprimer et n'auront pas la parole -Certains se montrent impatients de passer à la séance suivante (volley-ball) -D'autres font signe de se taire, se montrant (ou faisant mine d'être) excédés ou énervés.	-Elèves assis ou debout en demi-cercle, sans distinctions de groupes ou de sexe -Certains se tiennent enlacés au niveau des épaules.

C'est donc parallèlement aux activités d'inspection réelles, durant les mois de février et mars 2009, que nous avons réalisé des observations de ce genre pendant 10 séances, nous efforçant d'adopter une démarche axée sur les manifestations émotionnelles et les interactions affectives et sociales apparentes. Arrivant chez l'enseignant et sa classe de manière inopinée, nous présentions les objectifs de la recherche, précisant bien qu'il ne s'agissait pas d'inspection, puis nous nous efforcions d'être le plus discret possible : nous faire oublier pendant l'observation dans des endroits peu visibles, tout en gardant l'ensemble des élèves dans notre champ de vision et d'écoute.

L'exemple d'observation d'une séance exposé au tableau II montre à l'évidence l'importance et la variété des manifestations de comportements où s'expriment des émotions, des relations interindividuelles ou de groupes. Parmi les réactions de type affectif plus ou moins apparentes, il faut noter par exemple :

- Les signes de joie comme les rires, qui interviennent souvent, à l'occasion de l'exécution d'exercices plus ou moins bien réussis ; pourtant nous sommes là dans une activité, le lancer de poids, où les enseignants insistent sur la discipline et la vigilance par crainte d'accidents ; le "sérieux" est donc généralement de rigueur, mais les moindres occasions paraissent constituer prétexte à s'amuser en EPS ; ce que nous remarquerons d'ailleurs à l'occasion pratiquement de toutes les activités sportives observées et présentées plus loin ;

- Les interactions entre élèves sont assez variées, qu'elles soient de type entraide ou opposition, ou encore de simples contacts ou communications dominées par l'affectivité : se taquiner, se tenir les uns les autres par les épaules dans les situations statiques où l'on écoute le professeur donner des explications, jeux de mains et de feintes même quand cela ne fait pas partie des apprentissages moteurs, constitution de paires pour des tractions ou des poussées où l'on s'entraide par le contact physique...

- La vigilance observée généralement en lancer de poids, considérée comme une activité à risque, crée aussi des réactions affectives de crainte ou de peur, que les enseignants exploitent ; pour amener les élèves à être plus attentifs, certains leur rappellent en effet des accidents déjà arrivés ou profèrent des menaces de sanction ou d'exclusion à l'égard des moins attentifs; dans certains cas, les enseignants n'hésitent d'ailleurs pas à sanctionner même le plus anodin des gestes déplacés par rapport aux mesures de sécurité (prendre un poids avant le commandement...);

- Les réactions affectives ne sont donc pas toujours positives, et en dehors des craintes liées aux risques, il y a par exemple les signes d'impatience durant les situations d'attente ou positions statiques ne permettant pas de s'exprimer suffisamment sur un plan moteur : l'attente pour commencer en début de séance, ou pour exécuter les lancers par vagues, la période d'explications trop longues ou de discussion finale prenant le temps de la deuxième séance...Les élèves montrent ainsi qu'ils ont besoin de bouger, se dépenser au lieu de rester dans des positions statiques.

Cet exemple du lancer de poids ne peut pas montrer à lui seul toute la richesse des manifestations à caractère socio-affectif. Il nous aura servi à illustrer d'une part l'utilisation de la grille d'observation, et voir d'autre part que même une activité physique simple mobilise des réactions affectives de joie, de peur, de communication sociale et de création de contacts entre les élèves. La mise en action du corps mobilise donc également l'affectivité, et permet ainsi de vivre l'action d'apprentissage moteur, individuelle ou en groupe, de manière plus intense au plan émotionnel que dans des activités où le corps reste inactif. Par la multiplication des exemples d'observations et la variété des situations observées, nous essaierons de mieux appréhender l'importance de ces comportements à dominante socio-affective dans l'équilibre des individus.

Nous avons pu effectuer l'observation de dix (10) séances, dans les wilayate de Relizane et Tiaret, dans le cadre du cours normal du travail des enseignants visités. Le choix de l'observation s'est avéré difficile, d'une part en raison de manifestations plus ou moins complexes et nombreuses qu'il est ardu pour une seule personne de noter de manière exhaustive ; « *l'hétérogénéité des élèves en Education Physique rend difficile la prise en compte des émotions singulières dans le collectif classe : leurs provenances, leurs goûts, leurs aspirations et leurs pratiques extrascolaires teintent la sphère émotionnelle de plusieurs couleurs* » (Debois, Blondel & Vettrano, 2007, p. 07). D'autre part, il y a des aspects dont on ne peut pas rendre compte de manière explicite parce qu'ils ne se manifestent pas dans les conduites apparentes : peut-on saisir une colère silencieuse ou "rentrée", une satisfaction ou "joie intérieure" ?... Malgré ces difficultés, l'expérience de l'observation directe apporte quand même des éléments d'information qu'il est impossible de recueillir par d'autres instruments de recherche.

En cours d'observation, il nous est apparu très difficile de voir simultanément l'ensemble des manifestations d'ordre socio-affectif, même en cherchant à noter le plus apparent, c'est-à-dire les signes extérieurs d'émotions, des verbalisations, un travail de groupe ou duel... La principale difficulté résidait dans le fait que ces manifestations pouvaient avoir lieu en même temps dans des ateliers ou groupes différents, parfois dispersés sur le terrain, surtout en situations d'apprentissage durant la partie principale de la séance. Il devenait, suivant cette expérience, évident qu'un travail d'observation embrassant l'ensemble de la séance et des indicateurs retenus ne pouvait être fait par une seule personne. Malgré ces difficultés pratiques, nous sommes poussé en quelque sorte vers la découverte de situations plus ou moins originales au fur et à mesure de nos observations; puis surtout au cours de leur exploitation, il est apparu que **le comportement des élèves peut relativement changer suivant d'une part l'ordre chronologique de la séance, d'autre part la nature des APS programmées**. Dès lors il est devenu pour nous plus important, plus impératif même, de **découvrir les caractéristiques socio-affectives des comportements suivant les étapes de la séance et les activités pratiquées**, que de quantifier l'apparition de ces manifestations. Une analyse à caractère quantitatif nous est apparue trop subjective, par le fait déjà qu'il nous était impossible de connaître dans la même séance la répétition d'un même comportement.

3.1 – Manifestations d'ordre socio-affectif suivant la chronologie de la séance:

La séance d'EPS est généralement organisée et partagée dans le temps en trois parties essentielles, successivement: la mise en train, la partie principale ou corps de la séance, le retour au calme. Beaucoup de professionnels n'admettent pas que l'on délaisse la prise en main du début de la séance dans cette nomenclature. Nos observations semblent leur donner raison, du moins relativement à notre sujet d'étude.

3.1.1 – Pendant la prise en main :

Cette partie initiale plus ou moins délaissée qu'est la *prise en main* n'apparaît pas dans les fiches de préparation pédagogique des enseignants dans la plupart des cas : "récupérer" ou recevoir les élèves dans des vestiaires (parfois une salle de classe) pour aller s'habiller avant de rejoindre le terrain semble devenir une action routinière.

Neuf fois sur les dix séances observées, les élèves sont pratiquement livrés à eux-mêmes, arrivent en "ordre dispersé", les filles en dernier généralement parce qu'elles mettent plus de soin à se présenter correctement, et probablement à valoriser leur image corporelle avant de se présenter au cours ; quant aux garçons, certains s'engagent déjà dans l'échauffement, imitent la gestuelle de sportifs, ou trépignent d'impatience, ou taquent leurs camarades : tapes amicales, courses-poursuites et saisies à bras le corps pour simuler par exemple un jeu de lutte au corps-à-corps ; ils y montrent un plaisir évident... Les filles se font plus discrètes en général en début de séance, même si elles mettent plus de temps et de soin à s'habiller, et il s'en trouve toujours quelques-unes

pour déclarer à l'enseignant une indisposition ou un malaise passager empêchant sa participation (moyenne de quatre par séance observée auparavant dans la participation, p. 107). La plupart des enseignants n'insistent pas, probablement démissionnaires devant un phénomène récurrent qui risque de leur prendre du temps à demander des explications.

3.1.2 – Pendant la mise en train :

Commencée en général une vingtaine de minutes après une prise en main sans grande fermeté, elle consiste en général à effectuer l'appel ou à laisser un élève le faire. L'enseignant intervient ensuite en vue d'organiser les premiers exercices d'échauffement : généralement une course d'intensité légère ou trotinement de deux à cinq minutes suivant les cas, les élèves rangés en une seule colonne évoluant autour du terrain ; la discipline devient automatiquement plus stricte pendant ces quelques minutes où les élèves manifestent très peu leur enthousiasme (ennui généré par un exercice routinier, qui se répète chez pratiquement tous les enseignants en début de séance).

Cette introduction de l'échauffement général, relativement courte, est vite dépassée, et l'on découvrira tout de suite après, l'organisation de la classe en clubs et équipes [14]. C'est à ce moment qu'est effectué en général un "cérémonial sportif" où est poussé le cri du ralliement de l'ensemble des élèves participants, rassemblés suivant deux clubs ou bien le plus fréquemment quatre équipes. Le cérémonial le plus courant est exécuté dans un regroupement des élèves enlacés en cercle, sans distinction de sexes, ou bien filles et garçons séparés suivant la nature des activités et l'organisation plus ou moins appropriée de la classe: Il n'y a pas ici une règle stricte, et les enseignants ont conscience que ce cérémonial peut constituer un élément fondamental dans la cohésion de la classe autour de la pratique des APS ; les élèves crient en général : « *vive le sport ! vive la classe...* » citant la leur. L'organisation en équipes permet alors d'approfondir l'échauffement préparatoire à l'activité sportive programmée ; les exercices sont effectués par équipes et leur conduite confiée la plupart du temps aux capitaines ou à des leaders parmi les plus sportifs : cette phase relativement longue (15 mn environ) de l'échauffement par équipes, semble constituer un des moments-clés des "apprentissages" implicites au plan socio-affectif, grâce aux groupes plus restreints, à la conduite par des leaders, à la concurrence indirecte entre eux (chacun cherchant à mieux faire que les autres)... **Ces moments où des responsabilités sont confiées aux élèves pour diriger et effectuer des exercices répétitifs gagneraient certainement à être mieux exploités au plan pédagogique, par exemple pour : encourager l'ensemble des élèves à faire appel à leurs savoir-faire et leur créativité, l'apprentissage des responsabilités de groupe, créant plus de motivation à la participation, à l'implication personnelle...** Ce que nous conseillent d'ailleurs des spécialistes de la dynamique des groupes appliquée à l'enseignement en général, Johnson & Bany (1974) ; d'abord à un niveau individuel : « *On a trop tendance à penser aujourd'hui que c'est avant tout la relation maître-élève qui peut confirmer l'individu dans l'idée qu'il se fait de lui-même et de sa valeur. Pour la plupart des individus, c'est*

essentiellement le groupe qui est la source de cette confirmation et c'est lui qui détermine le jugement que l'élève individuel porte sur lui-même » (p. 66). Durant nos observations en EPS, nous remarquons par ailleurs que les enseignants ont tendance à retenir toujours les mêmes "leaders" choisis à l'avance, pour effectuer la conduite de leurs camarades dans l'exécution des exercices synchronisés. Or les autres élèves peuvent percevoir cette attitude comme une forme de favoritisme qui, au lieu d'aider à la cohésion du groupe, va au contraire la contrarier et empêcher les autres élèves de s'affirmer et d'apprendre. Abordant ce qu'il appelle l' <<équité en matière d'apprentissage>> en EPS, Siedentop (1994, p. 218) remarquera que « *l'élitisme sportif fait référence à la discrimination en faveur des personnes très habiles aux dépens des moins doués. Une telle discrimination est rarement intentionnelle de la part des enseignants. Par contre, les élèves peuvent souvent être cruels envers leurs camarades moins doués...* »

3.1.3 – Durant la partie principale :

L'un des premiers enseignements qui nous aura été donné par cette expérience enrichissante, malgré ses imperfections sur le plan scientifique, est que la variété des APS, même si elle est relativement réduite ici, offre une multitude de situations différentes pour l'expression et les apprentissages dont pourraient bénéficier les élèves non seulement sur un plan moteur, mais aussi socio-affectif : des exercices parfois très simples de course à pied, d'intensité modérée, à l'intérieur de petits groupes en vue par exemple de contrôler le rythme, permettent aux apprenants d'arriver à une grande maîtrise aussi bien de performances physiques que collectives, de synchronisation du rythme, d'entente et de cohésion... Il est apparu pratiquement impossible pour un seul observateur isolé de pouvoir saisir toutes les richesses d'expression que comportent les choix d'exercices dans chaque activité ; c'est pourquoi nous essaierons plus loin (en §3.3, p.118), dans l'analyse des différentes APS observées, de faire ressortir des exemples des situations les plus significatives de l'expression et des apprentissages du domaine socio-affectif. Ces observations n'excluent pas l'existence de caractéristiques communes à l'ensemble des activités :

- La joie de pouvoir bouger et se dépenser est pratiquement perceptible dans l'ensemble des activités et chez la majorité des élèves. Sauf cas très rare d'enseignant au comportement autoritaire rigide, ils trouvent dans toutes les occasions d'apprentissage des prétextes à rire, à discuter, à faire une démonstration bruyante de leur joie ou leur colère, à se moquer les uns des autres...L'intervention de l'enseignant pour transformer ces expressions de type émotionnel en moyens d'apprentissage collectif, de cohésion et d'entraide nous paraît constituer une des clés de l'attitude pédagogique appropriée chez l'enseignant ; Siedentop (1994, p.229) nous confirmera que « *un enseignement efficace tend à produire des acquisitions tant sur le plan scolaire que sur celui du développement des attitudes* ». Nous remarquerons que **cette efficacité sous l'angle de l'amélioration des attitudes dépend en grande partie du choix des situations d'apprentissage** : dans des formations-évolutions plus ou moins rigides, purement techniques, enfermées dans la reproduction de la gestuelle sportive, l'expression émotionnelle et relationnelle

semble relativement réduite ; par contre, les situations-problèmes plus ouvertes, qui laissent plus ou moins l'initiative aux élèves, l'enseignant intervenant surtout pour corriger ou réorienter, augmentent la richesse des interactions et de l'expression émotionnelle;

- Par rapport à l'organisation de la classe, et plus particulièrement en vue d'effectuer des apprentissages d'ordre socio-affectif, **le travail de groupe apparaît par ailleurs comme étant beaucoup plus enrichissant aux plans émotionnel et social.** « *Les processus d'interaction dans lesquels s'engagent les élèves quand ils élaborent leurs principes de conduite ont généralement pour résultat un meilleur fonctionnement et une meilleure intégration du groupe dans son ensemble ; en même temps, les élèves se sentent plus attachés au groupe, qui devient pour ses membres plus attractif* » (Johnson & Bany, 1974, p.152). Cependant, dans la réalité des séances observées, le travail qui se fait de manière consciente et explicite par les enseignants en direction de ces besoins reste très pauvre, sinon inexistant, le groupe constituant le plus souvent simplement une solution permettant de distribuer les élèves dans des ateliers pour plus de rentabilité au plan quantitatif (nombre d'exercices plus variés et de répétitions plus nombreuses). Or nous remarquons à chaque fois que **dès que les élèves se retrouvent entre eux, ils communiquent, s'amuse, commentent, s'entraident spontanément, créent même, cherchant à s'impressionner les uns les autres, ou simplement à faire reconnaître leurs compétences, ou se faire accepter...**

Les effectifs des groupes, choisis généralement par les enseignants, peuvent être très différents en fonction de plusieurs facteurs : la nature de l'activité, les caractéristiques d'apprentissage de l'exercice ou de la situation pédagogique, l'effectif total des élèves, les moyens matériels et l'espace à disposition, la séparation des sexes ou la mixité, etc. Nous avons pu observer en effet des organisations en groupe très variées, aussi bien sur un plan quantitatif que qualitatif : nombre d'élèves constituant le groupe allant en général de 11 ou 07 (à l'image de l'effectif de la classe, ou des équipes sportives, comme le hand-ball...) à deux, en position de duel (confrontation ou opposition interindividuelle pour des tractions, poussées...) ou paires en vue de l'entraide (porters, souplesse tenue, correction mutuelle...).

Chaque formation, suivant la taille du groupe et même le genre d'activité initié, donne des possibilités d'apprentissages multiples aussi bien sur un plan moteur que socio-affectif :

- Les petits groupes semblent plus nettement orientés vers l'apprentissage de responsabilités précises, comme se corriger, se mesurer ou s'évaluer mutuellement, confronter ses habiletés à celles de l'autre ou des autres, développer ensemble des habiletés fines comme synchroniser des mouvements, maintenir un même rythme... La compréhension de l'autre, l'empathie et l'entraide trouvent ici certainement un terrain de développement privilégié ;

- A l'opposé du duel ou de la paire, le travail collectif en grand groupe intégrant même l'ensemble de la classe peut être très instructif et en même temps "intégrateur" pour tous les individus. C'est l'un des aspects que nous observons dans la dernière partie de la séance, parce qu'il en constitue une des caractéristiques organisationnelles.

3.1.4 – Pendant le retour au calme :

Nous arrivons enfin à la dernière partie de la séance, qui n'est pas en reste, loin s'en faut, puisque là aussi nous pourrions découvrir encore d'autres richesses de ce que veulent et peuvent apprendre les élèves sur un plan socio-affectif. Cette partie comporte en général deux dimensions :

- Elle est consacrée généralement par les enseignants d'abord à des exercices de relaxation pour aider les élèves à récupérer et se reposer ; certains enseignants cherchent à approfondir l'exploitation pédagogique des méthodes de relaxation, en apprenant aux élèves à se concentrer sur les sensations de leur corps, sur ses différentes parties et fonctionnements (respiration, pulsations cardiaques, positions tendues ou relâchées...); cet apprentissage du rapport au corps est certainement un domaine complexe qui reste à découvrir et à rentabiliser sur un plan éducatif, mais les endroits et moyens adéquats (salles et tapis de gymnastique notamment) sont très insuffisants dans les établissements scolaires algériens;

- Ensuite les enseignants organisent généralement une discussion collective qui constitue souvent une situation de "co-évaluation" pour les élèves, amenés à s'échanger des remarques même si l'enseignant ne le demande pas expressément. En n'exploitant pas suffisamment cette situation, certains enseignants perdent probablement là une des occasions d'apprendre aux élèves à communiquer, mieux se connaître, analyser leur pratique...

Quand nous avons observé les sports collectifs (soit 03 séances d'observation, deux en hand-ball et une en volley-ball), cela se passait en deuxième heure, et les élèves sont fatigués (surtout à la fin des séances de hand-ball, très actives en compétition finale). Cependant, même dans l'état de fatigue, certains élèves laissaient apparaître, pendant le retour au calme, des signes de déception ou de satisfaction suivant les situations vécues (suivant qu'ils soient vainqueurs ou vaincus...). Certains vivent probablement un moment intense au plan affectif, mais qui reste plus ou moins intériorisé, après l'expérience vécue immédiate de l'engagement corporel total, des réussites et des échecs... Les enseignants organisent pour la plupart à ce moment-là, en fin de deuxième heure, une discussion collective plus poussée autour des objectifs et des apprentissages effectués, des performances réalisées, des problèmes rencontrés. Les élèves citent alors entre autre un vécu à caractère affectif et relationnel, comme la bonne entente ou la mésentente entre groupes ou individus, se font mutuellement des reproches ou des louanges ou encore des taquineries... Ce faisant, ils indiquent parfois indirectement des conflits latents, l'existence de préférences, de clans... Toutes formes et sujets d'intervention qui pourraient être notés et analysés par l'enseignant en vue de mieux comprendre et remédier aux problèmes posés, tout comme il le fait pour les apprentissages moteurs. Ces discussions nous ont d'ailleurs donné l'idée de la deuxième expérience dans notre investigation auprès des élèves : Après le retour au calme, engager nous-mêmes avec eux la discussion collective, expérience dont les résultats sont présentés plus loin (en §4, pp. 127-132.).

3.2 - L'influence de la nature de la séance sur le comportement:

La nature des activités pratiquées (apprentissages de techniques motrices, activités ludiques, compétitions, sport individuel ou collectif...) crée un certain "climat" socio-affectif, pouvant être caractérisé par le dynamisme et la joie, ou bien l'intensité de l'effort et la souffrance, l'opposition dans la compétition renforçant l'adversité et la combativité:

- La séance d'EPS étant effectuée pendant deux heures suivies, en première heure, les activités programmées sont généralement des sports individuels (essentiellement athlétiques); les enseignants veillent à des apprentissages techniques précis utilisant des exercices analytiques; c'est alors que nous observons parfois des signes d'ennui, pouvant être créés par des situations d'apprentissage statiques, ou trop techniques, ou longues... L'enseignant s'est éloigné alors des réalités du jeu sportif où interviennent l'intelligence tactique, individuelle ou de connivence avec des coéquipiers; dans les cas où l'activité reste plus naturellement orientée vers l'expression gestuelle globale et l'utilisation de la compétition, on remarque l'expression d'émotions parfois intenses et les interactions deviennent beaucoup plus riches : opposition généralement par paires, comme en course de vitesse, encouragées de façon bruyante par les camarades; manifestations de joie collective des membres de l'équipe d'appartenance du vainqueur à chaque arrivée...

- En deuxième heure, durant des activités sportives généralement collectives, les enseignants insistent beaucoup moins sur les apprentissages techniques ; c'est comme si élèves et enseignants se sentaient "libérés" des contraintes d'apprentissages méthodiques de la première heure. Attendue très souvent comme une "récompense" par les élèves, et considérée comme telle même par des enseignants, **l'activité sportive collective pendant la deuxième heure constituera le moment et le lieu d'un défolement et d'une expression plus expansifs que durant l'activité de la première heure.** Beaucoup d'élèves se donnent alors à cœur-joie à la communication (verbale, gestuelle, émotionnelle), exprimant sans retenue des émotions de joie, ou de colère... et faisant la démonstration ou l'étalage de leurs habiletés ; d'autres, moins habiles ou moins expansifs, auront tendance à rechercher la coopération, pour ne pas rester isolés...

- Les **séances de compétition**, effectuées généralement dans le cadre des examens, sont des situations qui accentuent en général la confrontation des élèves, à la recherche de la performance en vue d'obtenir une bonne note. Et cette confrontation a un impact certainement élevé au plan émotionnel par rapport aux séances d'enseignement (motivation plus forte pour réussir, peur de l'échec...). Par ailleurs, la compétition obéit à une organisation particulière, dans laquelle il est demandé expressément aux enseignants de distribuer les tâches entre les équipes en opposition. Généralement au nombre de quatre, ces équipes remplissent à tour de rôle des responsabilités différentes et complémentaires : d'**organisation** (une équipe chargée des tâches techniques de mise en place, surveillance des conditions d'exécution, relevé des performances), d'**exécution** (deux équipes en compétition), d'**observation** (une équipe, utilisant généralement des

fiches d'observation et d'évaluation préparées par ou avec l'enseignant). **Les élèves apprennent ainsi à jouer des rôles et prendre des responsabilités relativement variés dans le cadre d'une discipline rigoureuse devant respecter les règles de confrontation sportive et d'examen** : observateur tenant généralement une fiche, juge ou arbitre devant faire respecter les règles, chronométreur ou marqueur chargé de relever les performances...

Il existe donc des différences importantes entre séances de compétition et séances d'apprentissage, séances de sport individuel et de sport collectif... C'est pourquoi il nous est apparu intéressant d'effectuer une étude plus poussée des différences et originalités dans les apprentissages d'ordre socio-affectif suivant les différentes activités observées : lancer de poids, courses de vitesse et demi-fond, saut en longueur, hand-ball et volley-ball.

3.3 – Les comportements suivant les APS pratiquées :

En raison de difficultés de programmation et de déplacements sur le terrain, nous n'avons pas effectué de choix préalable des activités sportives à observer. Pourtant un bon concours de circonstances nous a permis d'atteindre une variété d'activités relativement importante : dix séances observées, et six APS sur les sept les plus couramment programmées dans nos lycées (voir tableau III suivant). Il ne manque en fait à nos observations que le Basket-ball parmi les activités programmées couramment (en fonction essentiellement des conditions matérielles des établissements).

Le tableau III présente donc les activités et les classes concernées ; il précise aussi le nombre de séances observées par activités, l'effectif des participants et la durée réelle de la séance pendant laquelle s'est effectuée l'observation, c'est-à-dire : de la prise en main des élèves en début de séance 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). En dernière colonne du tableau, nous présentons ce qui nous intéresse le plus : **un aperçu synthétique des observations relatives à la dominante socio-affective des comportements pendant l'activité**, dans la mesure où chaque APS nous est apparue pendant l'observation puis l'analyse opérer ses influences spécifiques sur le comportement des élèves. Cette synthèse essaie de donner un aperçu global de l'analyse par activité qui sera développée ensuite.

Tableau III: Dominante socio-affective des comportements observés dans les différentes APS:

APS	Nbre séances observées	Niveaux Scolaires	Nbre d'élèves participants	Durée de séance	Dominante socio-affective des comportements observés pendant chaque APS
Lancer de poids	03	1 ^{ère} AS Lettres 1 ^{ère} AS Lettres 3 ^e AS Lettres	29(16F,13 G) 33 (14F,19 G) 24 (11 F,13G)	44 mn 46 mn 45 mn	-Peur des accidents -Règles strictes d'organisation et d'apprentissage -Responsabilité du prof. et des élèves : apprentissage de rôles de surveillance, correction mutuelle...
Saut en longueur	01	1 ^{ère} AS Sciences	34 (12F,22 G)	49 mn	-Sensations du corps libre dans l'espace pendant la phase d'envol (objectif de la séance) -Prendre confiance grâce aux camarades tenant l'élastique -Apprentissage de la solidarité
Course de demi-fond	01	3 ^e AS Gestion	12 (05F,07 G)	46 mn	-Effort plus ou moins intense faisant appel à la résistance physique et mentale -Apprendre à être à l'écoute du corps pendant l'effort (rythmes respiratoire et cardiaque, cadence de course, amplitude des foulées, travail des membres...) -Apprentissage de la synchronisation de course en groupe et de la cohésion en même temps -Au bout de l'effort, satisfaction élevée des participants en cas de réussite dans la synchronisation de la course en petit groupe
Course de vitesse	02	2 ^e AS Sciences 3 ^e AS Lettres	26 (17F,09 G) 20 (14 F,06G)	45 mn 40 mn	-Situations ludiques et compétitives créant une grande émulation pour une majorité d'élèves -Semblent répondre à des motivations profondes des participants : se dépenser, se défouler, se mesurer -Cas d'élèves fuyant la compétition (peur de la frustration d'échec, perte de l'estime...)

Hand-ball	02	1 ^{ère} AS Lettres	30 (17F,13 G)	43 mn	-Apprentissage appuyé de la coopération (évolution collective obligée dans la circulation de balle, l'attaque...)
		3 ^e AS Lettres	26 (14 F,12G)	45 mn	-Responsabilité individuelle dans l'action collective -Expression émotionnelle libérée, agressivité plus fréquente -Activité sportive culturellement valorisée en Algérie en raison des réussites de l'équipe nationale (pouvant servir de référence pour l'éducation citoyenne à travers les règles du sport)
Volley-ball	01	2 ^{ème} AS Lettres	22 (06 F,16G)	46 mn	-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 l'échec) -Responsabilité individuelle dans l'action collective semblant encore plus importante qu'en hand-ball (la faute individuelle entraîne automatiquement une perte de l'équipe, du point ou du ballon) -Mixité bien tolérée par les filles et les garçons

La variété des activités, et à l'intérieur de ces activités les différentes situations et les possibilités de choix d'exercices multiples, donnent de très nombreuses occasions d'enrichir l'expression et les apprentissages relationnels des élèves.

Nous évitons volontairement de trop entrer dans les détails des objectifs fixés par les enseignants aux séances que nous avons observées, parce qu'ils s'intéressent plus à des apprentissages de techniques sportives qu'aux aspects qui nous intéressent ici. Par ailleurs, il serait fastidieux de reproduire toutes les situations pédagogiques observées pour essayer de montrer un phénomène qui est présent parfois dans le plus simple des exercices. C'est pourquoi nous retiendrons de chaque activité uniquement des exemples de situations susceptibles de nous renseigner de manière plus significative sur les phénomènes d'ordre socio-affectif en EPS.

Reconnaissons par ailleurs que cette observation reste insuffisante pour rendre compte des phénomènes d'ordre affectif qui se déroulent dans les différentes activités. Nous essayons de la compléter ou l'appuyer parfois par des observations effectuées au cours de notre expérience d'enseignant puis d'inspecteur.

3.3.1 – Au lancer de poids :

Nous avons pu observer trois séances, pendant lesquelles l'accent était mis sur des objectifs de coordination motrice ou d'apprentissage de techniques (lancer départ latéral ou de dos). Il apparaît à l'évidence que les enseignants s'arment de vigilance accrue par rapport aux autres activités, parce qu'ils ont peur des accidents. Ils

choisissent en conséquence des situations d'apprentissage où ils dominent l'organisation et la discipline : La plupart du temps, les exercices de lancer de poids sont effectués dans des formations en ligne, évoluant en vagues successives sous un commandement strict.

Même dans ces circonstances d'un enseignement de type directif, les manifestations du comportement à caractère socio-affectif sont omniprésentes : A travers l'attitude de l'enseignant et l'organisation des apprentissages, la crainte des accidents et la peur se transmettent pratiquement à l'ensemble des élèves ; leur responsabilité n'est pas pour autant mise en avant, chez aucun des trois enseignants observés; au contraire même, notre observation montre les élèves plutôt passifs, attendant les injonctions du professeur, comme si celui-ci ne leur faisait pas trop confiance. Or il apparaît plus dangereux encore de ne pas les impliquer dans la responsabilité des mesures de sécurité, parce qu'en attendant les directives de l'enseignant, ils ne se sentent pas suffisamment concernés.

A d'autres occasions plus nombreuses, d'inspection, une des solutions retenues par la plupart des enseignants est de mettre les élèves en prise directe avec des rôles concrets de surveillance et de correction mutuelle, les impliquant directement, individuellement et collectivement. Même dans le cas d'une évolution simple en vagues pour lancer, mettre par exemple les élèves en couple pour s'entraider, à tour de rôle un lanceur et un soutien (pour surveiller et se corriger mutuellement), est plus efficace que de les laisser isolés ou passifs. Cette technique d'organisation, éprouvée non seulement en pratique mais aussi discutée avec de nombreux enseignants à l'occasion de séminaires de formation, crée une atmosphère non plus de peur mais de sécurisation mutuelle, l'enseignant restant vigilant et encourageant les élèves à la responsabilité.

Au lancer de poids, la lourde responsabilité de la sécurité devrait donc faire l'objet d'un apprentissage et d'une implication plus poussés des élèves. Même dans des conditions de travail directif, pouvant être contraignant ou ressenti comme tel par des adolescents, si une part de responsabilité leur est laissée, ils peuvent se sentir moins contraints, et plus heureux du fait de pouvoir participer à la sécurité collective.

3.3.2 – Au saut en longueur :

Nous avons pu observer une seule séance, insistant sur un objectif de grandissement ou extension du corps pendant l'"envol" (moment où le corps est en l'air après l'impulsion). L'apprentissage par essai et erreur dans une formation classique où les élèves se succèdent un par un dans l'exécution et la répétition des sauts a créé la monotonie et l'ennui. C'est ce que nous avons observé durant cette séance ; mais généralement, les enseignants sont plus attentifs lors de la préparation ; ils n'oublient pratiquement jamais d'éviter la monotonie, et de varier les situations d'apprentissage, par exemple par des procédés pédagogiques tels que des élastiques placés au-dessus de la fosse de réception à des hauteurs et des distances étudiées en vue d'améliorer la poussée d'impulsion, le grandissement du corps...

Pourvu que l'enseignant distribue les tâches à tour de rôle, des procédés pédagogiques comme ceux mentionnés de l'élastique placé à différentes hauteurs, créent

les conditions de rapports qui ont une incidence élevée non seulement sur les apprentissages moteurs mais aussi sur les relations d'entraide: Tenir l'élastique sur les côtés de la fosse de réception, rétablir le sable pour la réception, observer après avoir effectué son propre saut pour aider les camarades à se corriger... En même temps, **les élèves apprennent à vaincre l'hésitation ou la peur face à un élastique tenu d'ailleurs par des camarades prêts à le lâcher au moindre accroc, développent leur confiance en soi, renforcent des liens de solidarité, dans une ambiance de groupe parfois joyeuse, par les remarques qu'ils se font mutuellement**, relatives aux attitudes ou aux défauts à corriger.

3.3.3 – En course de demi-fond :

Nous avons observé une seule séance, qui s'est déroulée dans de très bonnes conditions : un effectif réduit (12 élèves dont 05 filles et 07 garçons) avec une classe terminale, un temps radieux en ce jour du 18 février 2009, entre 10 h et 11 h. Il faut remarquer que c'est l'effectif total réel de la classe, et que tous les élèves participent. Ils semblent d'ailleurs dès le début très motivés : Tous mettent un point d'honneur à bien s'échauffer, de façon relativement libre. C'est que l'enjeu paraît important : L'enseignant s'applique avec ses élèves à préparer les épreuves du baccalauréat (600 m pour les filles, 800 m pour les garçons). L'atmosphère est solennelle du début à la fin, parce que l'objectif est d'essayer d'adopter un rythme de course visant une performance fixée par l'enseignant, et nous sommes au quatrième entraînement depuis le début du trimestre. Les élèves divisés en deux groupes suivant le genre, une première course est organisée sur 400 m pour les filles et 600 m pour les garçons ; ils semblent tous attentifs à respecter le rythme demandé et montrent une bonne organisation à l'intérieur des groupes. Après le premier essai, un large temps de récupération est donné, suivi d'un contrôle des pulsations cardiaques ; une deuxième course est organisée cette fois sur 600 m pour les filles et 800 m pour les garçons : la distance est donc augmentée, mais la consigne est de garder le rythme adopté au premier essai.

Ici il est clair que nous sommes en présence d'un entraînement sportif visant une performance à l'examen du baccalauréat, et les élèves ont développé des efforts louables surtout pour rester dans le peloton pendant la course, mais c'était pour eux difficile : malgré l'effectif réduit, des différences de niveaux apparaissaient clairement, à travers notamment la dispersion durant la deuxième course, chez les filles comme chez les garçons. Durant cette deuxième course, sur la distance réelle de l'examen, les élèves n'ont pas respecté le rythme demandé par l'enseignant ; et pour cause : ils préfèrent développer et connaître leurs capacités maximales en prévision de l'examen. Il est donc parfois difficile pour l'enseignant d'éviter l'esprit de compétition même avec des directives claires. La motivation de la compétition paraît plus forte ; est-elle liée seulement à l'examen ou s'agit-il d'un besoin plus important de dépassement de soi ? D'après Alderman (1983, p.123): *«Il semble que dans le domaine sportif, le comportement de compétition atteigne son apogée au moment de l'adolescence, mais là encore il semble que les phénomènes sociaux jouent un rôle plus déterminant que les facteurs psychologiques individuels».*

Des occasions multiples d'inspection nous ont montré qu'à ce niveau d'apprentissage de la maîtrise d'un rythme de course donné, il était primordial d'organiser les élèves en petits groupes de même niveau (ici ce sont surtout les garçons qui étaient relativement nombreux dans le même groupe). Dans de plus petits groupes d'éléments de niveau égal ou proche, les élèves réussissent en général à effectuer une synchronisation quasi parfaite et évitent la concurrence. **A l'intérieur de ces petits groupes et pendant la course, à travers l'apprentissage du respect d'un même rythme, les rapports de solidarité et d'entraide s'organisent souvent de manière admirable, et marquent les relations amicales des élèves entre eux et la cohésion du groupe.**

La course de demi-fond demande un effort plus ou moins intense qu'il faut doser en fonction des capacités physiques réelles des différents élèves. C'est pourquoi il apparaît important de les organiser en petits groupes de même niveau. Dans des situations de groupes de niveau inégal, **ils souffrent et peuvent même courir un danger de surmenage.** Remarquons à ce sujet que la plupart des enseignants expérimentés, avertis des risques, notamment dans le cas d'efforts intenses, contrôlent régulièrement les pulsations cardiaques ; les plus attentifs d'entre eux poursuivent un objectif de personnalisation des apprentissages, en entraînant leurs élèves à prendre eux-mêmes régulièrement leurs pulsations cardiaques aux moments opportuns, généralement avant l'effort, à la fin et après une période de récupération. Cette responsabilisation individuelle apprend aussi aux élèves à **être à l'écoute de leur corps pendant l'effort** (rythmes respiratoire et cardiaque, cadence de course, amplitude des foulées...) et à régler leur rythme de course sur celui de leurs camarades. **L'effort devient alors supportable, recherché même par certains élèves, surtout s'ils constatent l'amélioration de leurs propres performances, en plus de la réussite collective de la synchronisation de la course.** Toujours avec Alderman (o.c., p. 197), nous sommes conforté dans nos observations : *« Dans la période de l'adolescence, l'activité sportive s'oriente également très nettement vers la performance et reflète les besoins qu'éprouve l'enfant d'obtenir de bons résultats, de ressentir de l'estime pour lui-même et d'acquérir du prestige aux yeux des autres ».*

3.3.4 – En course de vitesse :

Il nous a été donné d'observer deux séances où l'émulation est apparue très forte entre la plupart des concurrents pendant des exercices classiques très simples : courses-relais et compétitions répétées entre deux ou quatre élèves par vagues successives, sur distances courtes, entre 20 à 40 mètres, avant de finir pour les filles comme pour les garçons par une application par deux sur 60 mètres, distance des examens. Le choix d'exercices à caractère ludique et compétitif en course de vitesse est très fréquent chez nos enseignants, d'après notre expérience globale ; les objectifs assignés aux séances dans les fiches de préparation ne sont parfois que des formalités ou des prétextes servant des situations de jeu que même les grands élèves semblent affectionner particulièrement (ici nous avons observé deux classes respectivement de 20 élèves de terminale et de 26 élèves de 2ème AS).

La course de vitesse, qui nous paraît la plus simple des activités enseignées, est celle qui semble répondre le mieux aux motivations profondes des élèves : dépenser leur énergie, se défouler, se mesurer en "se donnant à fond" sur courtes distances. Dès que l'enseignant essaie d'effectuer des apprentissages techniques "sérieux", comme prendre le bon départ, etc., on sent des mines renfrognées ou malheureuses chez les élèves. Nous comprenons alors qu'il soit très difficile pour l'enseignant « d'enseigner la vitesse » : les élèves n'ont pas la patience d'apprendre dans une activité qui fait appel à leurs instincts, qui répond à des besoins profonds. Ils ont besoin d'une vie physique plus intense, eux qui passent leur temps confinés à une vie sédentaire à la maison comme au lycée en classe. Et nous comprenons encore mieux ici les réflexions et références d'auteurs comme Jacquemoud & Guyotot (1983, p.21) : « *L'athlétisme ne nous apparaît pas comme une matière d'enseignement (souligné par les auteurs). L'enseignant nous semble privé d'un contenu "technique" qu'il pourrait proposer à l'apprentissage des enfants...Il doit se borner à procurer à l'enfant le milieu où il puisse se développer dans les conditions les plus favorables* ». Bien qu'il s'agisse ici d'adolescents, nous remarquons bien qu'ils s'amuse(e)nt eux aussi comme des enfants en course de vitesse. Et aider les élèves à se sentir heureux de se dépenser (tout en dosant leurs efforts) pourrait constituer un objectif d'ordre socio-affectif, à rechercher en course de vitesse comme dans d'autres activités.

Cependant, si durant ces deux séances comme durant la plupart de nos visites d'inspection effectuées pendant cette activité de course de vitesse, nous avons vu des élèves particulièrement enjoués, il arrive que certains d'entre eux se cachent pendant la compétition organisée généralement en fin de séance. Une évolution mal gérée des élèves, comme par exemple le retour des coureurs à l'endroit du départ pour se confondre avec ceux qui attendent leur tour, offre l'occasion à quelques-uns de "se fondre dans la masse" pour éviter la confrontation, probablement par peur de l'échec. On devine alors un peu la souffrance de ceux qui se considèrent comme battus à l'avance ou rejettent la compétition, pour des raisons parfois très différentes les unes des autres (surpoids, manque de confiance en soi, un échec...). Les enseignants devraient être plus attentifs à comprendre ces attitudes, qui peuvent les amener à améliorer leurs méthodes de travail et l'aide individuelle apportée aux élèves. « *On peut considérer que le sport de compétition se situe constamment dans une atmosphère de frustration individuelle et collective... (Cependant) bien que le sport de compétition ait été très violemment critiqué ces derniers temps, surtout en ce qui concerne les enfants, ce n'est pas la compétition en elle-même qui est nuisible mais le mauvais usage des systèmes de valeurs dont elle s'accompagne* » (Alderman, 1983, p.131-132).

3.3.5 – En hand-ball :

Nous avons pu observer deux séances dans ce sport collectif généralement aimé par les adolescents Algériens, peut-être parce que leur équipe nationale a "failli" entrer dans l'histoire du hand-ball mondial. Comme cela se passe en deuxième heure, après une activité athlétique en général, on pourrait croire que les élèves sont fatigués et vont peu participer. C'est pourtant l'inverse qui se passe. Et on s'aperçoit que les élèves de classe

terminale arrivent en général à un bon niveau. C'est que le hand-ball est probablement le sport collectif le plus fréquemment programmé par nos enseignants, dans les collèges et lycées, en raison essentiellement des conditions matérielles favorables à sa pratique, mais aussi des facilités d'organisation permettant de faire participer tous les élèves, à sept joueurs par équipe ou même en adaptant légèrement ce nombre en fonction de l'effectif total de la classe.

L'activité de sport collectif en deuxième heure est généralement perçue plus comme un moment de détente que comme un apprentissage systématisé, et certains enseignants vont alors plus pencher vers des pratiques d'animation sous forme de jeu dirigé que vers des pratiques d'entraînement ; les séances que nous avons pu suivre ont essayé de suivre une évolution commençant d'abord par l'assimilation des automatismes gestuels (passes-réception, déplacements), ce qui est pratiquement la règle chez tous les enseignants, avant d'introduire des situations de jeu où les élèves s'engagent beaucoup plus. Ce faisant, ils recherchent tout simplement le plaisir de jouer, qui n'est pas dénué de la volonté d'apprendre à être plus efficace et plus performant dans le jeu. En effet, il est remarquable qu'aucun élève ne reste inactif, et qu'il y a une forte demande de participation, et le refus de rester sur la touche, qu'il s'agisse des élèves de 1ère ou 3ème année des deux classes observées.

Instaurer ces situations de jeu paraît toujours plus rentable, dans la mesure où l'enseignant les utilise à des fins d'apprentissage ciblés, qui sont infiniment riches ici, aux plans moteur, cognitif et socio-affectif : le hand-ball permet de développer des qualités physiques à base de courses à différents rythmes, sauts, lancers d'une balle relativement lourde, impose des problèmes à résoudre et développe ainsi l'intelligence tactique durant le jeu aux niveaux individuel et collectif ; il permet de jouer une multitude de rôles, de défense, d'attaque, de juge ou d'arbitre etc. ; **il implique ainsi la responsabilité de chacun dans la réussite du groupe et développe la coopération et l'esprit d'équipe...**

Les adolescents s'expriment ici souvent par **de l'agressivité** ; mais quand on observe les signes de l'expression émotionnelle, 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 si ces objectifs ne sont pas clairement explicités et rationalisés, **le fait que le jeu de hand-ball libère fortement l'expression a certainement des effets bénéfiques sur l'équilibre émotionnel de la personne.** Au "retour au calme" ici, la discussion finale n'apaise pas les élèves, tellement elle est "chaude" autour des résultats, des fautes et des réussites des uns et des autres.

Activité sportive culturellement valorisée en Algérie en raison des réussites de l'équipe nationale, le hand-ball pourrait être utilisé dans des apprentissages qui viseraient non seulement l'intégration sociale par le groupe et les règles du sport, mais aussi **la citoyenneté** ; ce n'est pas le moindre des aspects socio-affectifs qu'il nous faudrait prendre en charge, au lieu de le délaisser ou laisser livré aux médias et autres idéologues d'un patriotisme étroit. *« L'EPS ne peut se concevoir isolément des pratiques sociales qui lui donnent du sens. C'est certainement ce qui nous démarque des conceptions "naturalistes", centrées sur des concepts plus abstraits, tels que la "motricité", les*

“conduites motrices”, ou le “développement des ressources”. Reste à définir ce que l’EPS doit retenir de ces pratiques de référence. On ne sort pas inéluctablement citoyen d’avoir été baigné dans une pratique culturellement représentative. Cette éducation est à construire, et est liée à des choix politiques : quel citoyen pour quelle société ?» (Delignières, 2003).

3.3.6 – En volley-ball :

L’observation d’une seule séance avec une vingtaine d’élèves de 2ème année nous montrera une classe disciplinée, dynamique, où tout le monde « travaille » (22 élèves présents et tous actifs, un seul absent). Dans une activité qui est à mi-chemin entre "sport individuel" et "sport collectif", surtout comme ici où les élèves améliorent leurs touches de balles en opposition par groupes, dans une situation similaire au jeu officiel, chaque individu essaie de réussir au mieux sa passe. C’est pourtant avec deux ballons seulement que l’enseignant a pu maintenir une activité d’intensité élevée durant toute la séance, classe organisée en quatre équipes mixtes et interchangeable dans leur opposition. Dans une situation proche du jeu compétitif réel, où les équipes opposées changeaient dans une sorte de tournoi, mais chronométré, ne prévoyant pas en fait de vainqueur, l’enseignant insistait sur la consigne de « *bouger pour aller à la rencontre du ballon* » ; chacun semblait s’impliquer totalement et s’appliquer à la réussite, et apporter un soin accru à la précision de gestes techniques individuels servant l’ensemble de l’équipe. **Chacun semble craindre de faire échec à son camp**, car la faute individuelle entraîne automatiquement la sanction de l’équipe entière (perte de point ou de balle).

Le volley-ball apparaît ainsi comme **un jeu qui engage totalement l’individu non seulement pour lui-même mais au service du groupe** : Chacun effectue son action de manière nettement isolée à son niveau individuel, mais son geste contribue directement à la réussite ou l’échec du groupe, c’est pourquoi il sent une responsabilité personnelle, à laquelle il s’applique généralement mieux qu’ailleurs. Bien que l’expression verbale et les cris fusent de toute part, la vigilance est permanente, pour intercepter le ballon, pour changer de position... L’esprit d’équipe se développe d’autant plus fortement ici que les élèves apprennent à occuper successivement tous les postes sur le terrain. **Les filles semblent s’intégrer plus facilement dans le jeu avec les garçons que dans d’autres activités, probablement parce que les contacts physiques sont très rares même entre coéquipiers** ; c’est un des aspects socio-affectifs qui demandent une étude plus approfondie en vue de développer ou perfectionner la coopération et la solidarité dans le travail de groupe, sans discrimination de genre.

4– Expérience de discussions de groupe en fin d’activité pratique :

Ces discussions sont lancées en fin d’activité, après la récupération ou le retour au calme. La question est de savoir : « *Que vous apporte votre participation à la séance d’EPS ?* ». Dès les premières expériences de discussion, nous remarquerons que les élèves avaient tendance à s’influencer mutuellement d’une part, d’autre part à réciter des réponses de type "examen scolaire", apprises au sujet des bienfaits des Activités

Physiques et Sportives. L'exploitation des données aboutit toutefois à des résultats intéressants sur les différents aspects de la séance d'EPS abordés par les discussions, et les tendances vers une sorte d'accord collectif dans les domaines fréquemment abordés ; nous avons essayé par ailleurs de tenir compte des interactions observées pendant la discussion elle-même (silences ou appuis ou oppositions des élèves les uns aux autres...).

Nous avons effectué l'expérience avec des groupes d'élèves dans sept classes différentes, dans les wilayate de Relizane, Tiaret et Sidi Bel Abbès [15]. La moyenne des participants au cours dans les 07 classes est de 28 sur 31 élèves présents (remarquons que nous retrouvons les moyennes de la participation étudiée plus haut en §2.2, p.106). Cependant, les élèves n'étant pas astreints à la présence à la discussion, nous ne recevons pas toujours l'effectif total des participants, mais à peu près la moitié, c'est-à-dire une quinzaine d'élèves en moyenne à chaque discussion (soit un total de 80 élèves pour l'ensemble des 07 classes), et surtout des garçons, les filles étant plus pressées en fin de cours d'aller se changer.

Nous sommes bien conscients que nous ne pourrions généraliser nos conclusions à partir de ce nombre réduit de séances de discussion et d'élèves ; ce qui nous intéresse avant tout, c'est de découvrir non pas la quantité mais les différents motifs de participation des élèves, et de voir la place qu'y occupent les aspects que nous recherchons. La quantification, au lieu de nous amener vers l'objectivité, risque d'être ici subjective puisque les répétitions des mêmes observations par les élèves ne sont pas toujours significatives de leur position personnelle, mais montrent parfois l'influence mutuelle entre eux pendant la discussion. C'est pourquoi pendant une même discussion donc, une réponse identique ne sera comptabilisée qu'une fois, mais nous la soulignons pour bien retenir qu'il y a un accord collectif autour de cette réponse.

4.1 - Motifs de participation des élèves en EPS :

Le dépouillement a consisté à reproduire le plus fidèlement possible les réponses des élèves, d'une classe à l'autre. Et pour éviter de répéter des réponses déjà données dans le même groupe, comme expliqué plus haut, le décompte d'une même réponse ne peut dépasser le nombre de séances de discussion collective, qui est de sept (07). Ce chiffre sera donc le seul référent pouvant être significatif d'une fréquence élevée d'une réponse identique : notée sept fois signifie qu'elle a été donnée dans l'ensemble des sept classes différentes où nous avons organisé la discussion collective.

Au fur et à mesure du dépouillement des réponses, se sont dégagées deux grandes catégories très nettement: 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 ; le troisième axe, cognitif, est peu cité par les élèves: 09 réponses seulement. En ce qui concerne les deux autres axes de la taxonomie, psychomoteur et socio-affectif, nous retrouvons un nombre relativement élevé de réponses (50 pour le domaine socio-affectif et 33 pour le domaine psychomoteur). Preuve s'il en est, de leur importance en EPS. C'est ce que fait ressortir en premier lieu le tableau IV suivant (les aspects cognitifs, réduits, ne sont pas repris):

Tableau IV : Les apports de l'EPS 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
- <u>Détente</u> , plaisir de jouer	06	- Acquérir des habiletés motrices (agilité, dextérité, coordination, précision)	07
- <u>Repos</u> mental (1groupe précise: par rapport à la classe)	06	- Développement de capacités physiques (<u>force</u> , <u>souplesse</u> , 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 <u>aide</u> , ...)	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 des 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		

L'analyse du contenu des discussions par similitude de sens puis la synthèse ont donné le résultat global suivant au plan des fréquences:

- Total des fréquences de réponses de type socio-affectif : 50 ; nombre de réponses différentes : 20 ;

- Total des fréquences de réponses de type psychomoteur : 33; nombre de réponses différentes : 08 ;

- Moyenne du nombre de réponses ayant trait aux aspects socio-affectifs : 07 réponses par groupe ;

- Moyenne du nombre de réponses ayant trait aux aspects psychomoteurs : 05 par groupe.

Quant aux 09 réponses (03 réponses seulement aux significations différentes) mettant l'accent sur la dominante cognitive des apprentissages en EPS, elles ne sont pas reprises dans ce tableau parce qu'elles sont relativement réduites ; elles citent :

- La connaissance des règlements sportifs (04 réponses), plus particulièrement les sports collectifs pratiqués au lycée ;

- Des connaissances scientifiques au sujet des APS (03 réponses dont 02 fois relatives à la capacité de concentration, et 01 réponse ayant trait à la connaissance du « *fonctionnement du corps* » pendant l'effort) ;

- Des connaissances générales au sujet des APS (02 réponses ayant trait à l'information au sujet des différentes APS et des compétitions organisées 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 ? Il nous semble pourtant important d'aborder des aspects qui semblent très importants, comme par exemple l'analyse des APS sous l'angle de la pensée tactique, individuelle et collective, même de façon élémentaire avec les élèves... Mais que peuvent faire les enseignants d'EPS en deux heures par classe par semaine ? Ceci sans parler des lacunes de formation (étudiées plus loin aux chapitres V et VI) .

Avant d'aborder les motifs de participation d'ordre psychomoteur et socio-affectif, plus nombreux donc, remarquons que dans deux des sept groupes de discussion, des élèves ont parlé des problèmes d'insuffisance matérielle et horaire. Bien que la discussion ciblait des aspects plutôt positifs (les apports de la participation à la séance d'EPS), les élèves considéraient probablement qu'ils se trouvaient pendant nos discussions devant un représentant officiel de l'Etat : il fallait donc en "profiter" pour exprimer les frustrations, montrer les carences existantes, et effectuer une demande qui est souvent aussi celle de leurs enseignants. Le manque de moyens ne les empêche pas en tout cas d'être présents et généralement très actifs. Nous avons été souvent étonné dans le cadre de notre travail d'inspection, de trouver dans des villes et villages reculés, dans des régions très éloignées les unes des autres, au sud comme au nord du pays, et dans des établissements avec très peu de moyens, des adolescents participant dans leur

grande majorité avec joie. Preuve s'il en est, de l'importance pour leurs besoins psychoaffectifs, d'une activité où ils peuvent pourtant se faire dispenser facilement.

La prédominance des réponses de type socio-affectif montre 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 ; la fréquence maximale de 07 réponses (c'est-à-dire item cité dans l'ensemble des groupes) concerne trois aspects d'ordre moteur : << *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 dans l'analyse théorique. En même temps, nous comprenons que le mouvement n'est pas simple réaction mécanique, mais accompagné de sensations, sentiments et émotions, comme nous l'enseigne Wallon (1935). Nos élèves essaient de décrire : << *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 plus proche (5 groupes/7), à l'écoute des problèmes de ses élèves et apportant de l'aide parfois.

4.2 – Motifs personnels 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 qui doit attirer l'attention : 20 items différents contre 08 pour la dominante psychomotrice et 03 la dominante cognitive. En reconsidérant les réponses de type socio-affectif, nous nous apercevons qu'ils citent des apports ou bénéfices à deux niveaux :

- **à un niveau personnel** (par exemple se détendre, se reposer mentalement, être actif ou dynamique ...),

- **à un niveau collectif** (relations fraternelles, cohésion, entraide, ambiance...).

Dans un essai de différenciation qualitative des deux niveaux au tableau V, nous obtenons un score relativement égal: 21 réponses liées à la vie de groupe contre 29 motifs à caractère plus personnel.

Tableau V: Différenciation des bénéfices d'ordre socio-affectif perçus par les élèves aux plans individuel et collectif:

Bénéfices personnels	Fréquence	Bénéfices liés à la vie de groupe	Fréquence
- <u>Détente</u> , plaisir de jouer	06	-Plus proches du professeur	05
- <u>Repos</u> mental	06	- Relations fraternelles	04
-Etre actifs, vivants, dynamiques	06	- Cohésion, entraide, aimer le travail collectif	03
-Développer le courage, maitriser la peur	02	-Ambiance joyeuse, pouvoir rire, sourire	03
- S'éloigner des déviances, maitriser sa violence	02	-Crée la confiance entre nous tous, G et F	01
-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

Regardant plus attentivement encore les motifs ou bénéfices personnels, il apparaît parfois difficile de les séparer des conditions d'une évolution en groupe, 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...Revenons aux réponses des élèves eux-mêmes : ils mettent en exergue la proximité de leur professeur en EPS et le désir de se faire écouter, aider par lui; entre eux, ils semblent vraiment trouver une occasion particulière de vivre des « *relations fraternelles* », de s'entraider, d'apprendre à vivre ensemble là où se « *créé 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 encore 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 de « *détente, plaisir de jouer* ».

Pourquoi devrions-nous toujours afficher un "sérieux" de circonstances d'apprentissages scolaires purement techniques, alors que nous sommes face à des êtres humains qui veulent apprendre à vivre, à s'intégrer dans le groupe, à se mettre en valeur dans une activité naturellement faite pour ça? Dans nos programmes cherchant à appliquer l' "approche par les compétences", utilisés actuellement dans l'enseignement secondaire algérien dans toutes les matières, on insiste sur la préparation à la vie. Mais peut-on le faire sans les apprentissages des relations de groupe, sans passion ou

sentiments, sans émotions? C'est ce qui manque peut-être le plus au climat d'apprentissages "asséchés" de toute chaleur humaine parfois, dans un système éducatif dominé par le travail intellectuel. Seule l'EPS semble, malgré le climat ambiant, permettre de respirer le grand air et être en communication avec les autres non seulement sur un plan cognitif ou moteur, mais aussi affectif: opposer des élèves dans un jeu agréable, auquel ils prennent plaisir, dans lequel ils se confrontent et apprennent à respecter des règles collectives, est éminemment éducatif et préparatoire à la vie sociale. Il manque peut-être une formation psychologique suffisante des enseignants, et la mise en œuvre de moyens plus conséquents.

4.3 – Motifs de cas d'élèves dispensés :

Des entretiens libres, non systématisés, ont été menés avec cinq (05) élèves filles qui ne pratiquent pas l'EPS mais sont présentes au cours (plus nombreuses que les garçons à avoir cette attitude). La seule question obligatoire pour démarrer l'entretien était : « *Pourquoi ne participes-tu pas aux activités ?* » Ensuite il s'agissait plus pour nous d'encourager des réponses, en se gardant de juger l'attitude de rejet possible de l'EPS par l'élève.

D'après certaines justifications de passivité pendant la séance même ou de dispense "médicale", des lycéennes confient que les parents (le père ou la mère, parfois le frère...) leur interdiraient la participation aux cours d'EPS. Ces affirmations doivent être accueillies avec scepticisme car les parents n'ont parfois rien à voir, l'attitude de refus venant en fait des adolescentes elles-mêmes pour différents motifs : crainte d'offrir aux regards l'image de son corps, influences des filles entre elles, ou entre filles et garçons dans la même classe tendant vers un "accord" tacite de rejet ou de refus du travail en mixité, du refus de certains cas d'exercices exigeant un effort, ou des attitudes de souplesse mettant le corps en valeur... Et il ne s'agit pas seulement de nos élèves algériens, filles ou garçons : « *L'appartenance au genre est aussi un élément déterminant dans le vécu émotionnel et tend à pondérer ou bien à exacerber ce qui est ressenti. Certaines APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) sont sexuellement ou socialement connotées, entraînant diverses réactions (rejet, adhésion, curiosité, crainte du ridicule, etc.)* » Debois, Blondel et Vettraino (2007, p. 43).

Dans certains cas, des justifications de non participation sont reliées au port du voile ou même à la pratique religieuse. L'interprétation de ces attitudes tient sans doute à des facteurs complexes, pas toujours directement liés aux motifs religieux avancés: influence d'opinion, sécurisation face à la crainte d'un relâchement des valeurs morales, adhésion à des courants idéologiques, ascétisme d'adolescentes déjà décrit depuis longtemps par A. Freud (1935), qui l'interprète comme le rejet de toute vie instinctuelle...

Se faire dispenser sans être physiquement malade cache encore d'autres problèmes d'ordre psychoaffectif, sans relation avec les "interdits" parentaux ou religieux évoqués parfois par des élèves pour masquer leurs appréhensions ou détourner l'attention. La référence au corps reste pratiquement un tabou. Et cette absence de spontanéité est un des aspects qui nous ont fait renoncer à la systématisation de l'entretien avec les élèves.

Analysant l'émergence de situations anxiogènes en EPS, Debois, Blondel et Vettraino (2007, p.15) se basent sur Endler et ses collaborateurs (1991), qui << définissent quatre types d'anxiété correspondant à 4 classes de situations:

- des situations où on est l'objet d'une évaluation sociale (situations scolaires, de travail, sportives, etc);

- des situations ambiguës, inhabituelles ou inconnues;

- des situations de la vie quotidienne qui, sans être anxiogènes, peuvent néanmoins donner lieu à des manifestations d'anxiété.

Il est reconnu aujourd'hui que le cours d'EPS se prête à l'émergence de ces quatre types de situations>>.

L'expérience professionnelle aidant, nous avons pu entrevoir quelques exemples de problèmes créant l'anxiété en EPS, et dont l'étude reste à approfondir : image du corps perturbée, peur de l'échec, rejet de la compétition, refus du contact physique, fuite des activités physiques après des expériences malheureuses ou éprouvantes tels que des efforts prolongés ou intenses ayant entraîné des souffrances... « *Les situations répétées d'échecs subis par certains élèves sont capables d'entraîner, à la longue, des formes de désinvestissement ou de découragement* » (Debois, Blondel et Vettraino, o.c., p.06).

Nos cinq filles dispensées interrogées disent pourtant 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, d'après les discussions de groupe présentées plus haut. Dans les deux cas des discussions et des entretiens, des élèves ajoutent souvent que l'EPS « *est l'activité où il est possible de rire ou s'amuser* »... Nous remarquerons ainsi l'importance des motifs d'ordre socio-affectif, même ambivalents parfois, qui poussent les élèves à être présents en EPS, malgré les possibilités de dispense, et l'autorisation d'absence des dispensés dans la plupart des établissements.

5. Synthèse des données d'expériences avec les élèves :

5.1 – Vécu réel de la majorité des élèves en EPS:

Il ressort d'abord de l'ensemble des données recueillies et de nos observations que beaucoup d'élèves semblent avoir très peu pratiqué de sport, et fréquenté un cours d'EPS insuffisant en quantité horaire 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'EPS au collège :

-Dans notre système éducatif algérien, l'école maternelle n'existe pas encore; il y a quelques classes d'enseignement préscolaire à l'intérieur d'écoles primaires; quelques rares écoles privées organisent leurs élèves en trois sections, petite, moyenne et grande, mais l'encadrement ne remplit pas toujours les conditions de formation pédagogique requises. Par contre, beaucoup d'enfants âgés de 3 à 5 ans sont pris en charge dans des crèches et jardins d'enfants privés ou de l'Etat; ceux-ci constituent plus des lieux de

garde que d'activités éducatives ; **l'éducation psychomotrice y est inexistante**, sauf cas exceptionnel. Les éducatrices ont reçu en général une formation de six mois dans des Centres de Formation Professionnelle et Administrative (ou CFPA); les stages y sont axés essentiellement sur l'hygiène et la sécurité alimentaire, car pour la majorité des crèches, c'est à peine si l'accueil et l'hygiène sont convenablement assurés ; c'est du moins ce qui est remarqué dans la wilaya d'Oran, comptant une quarantaine de crèches de secteur étatique (Le Quotidien d'Oran du 15/07/2010) ; si l'on compte également toutes les garderies ouvertes dans le secteur privé, le total serait de 200 à la rentrée 2011/2012 (L'expression du 18 / 09 / 2011) ;

-**A l'école primaire**, le programme d'EPS 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. Cette expérience d'intégration de l'EPS à l'école primaire survivra jusqu'à l'année scolaire 1979/80 ; elle sera pratiquement annihilée en 1980, paradoxalement avec le démarrage de l'Ecole Fondamentale, considérée comme une "révolution" dans le système éducatif Algérien. Au passage de l'EPS sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale en 1979, 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 à l'école primaire passera de 2 X 45 mn à une fois par semaine, très rarement assurée ; les rares applications se font surtout sous forme de jeux. Les programmes officiels existent pourtant et sont étonnamment en avance sur une réalité médiocre, pour ne pas dire misérable. Les rares enseignants qui se dévouent sont parfois soutenus par des ligues de Sport scolaire dans certaines wilayate (cas d'Oran), ou des techniciens Supérieurs du Sport, nommés par les Directions de wilaya de la Jeunesse et des Sports ; ces derniers sont plus préoccupés 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'EPS sont assurées dans la majorité des classes, par un encadrement pédagogique de Professeurs d'Enseignement Moyen (PEM) 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 en EPS restent très en deçà des besoins réels ; malgré cela les collèges sont relativement animés par la participation pour une minorité aux compétitions du sport scolaire ;

- **Au lycée**, nos adolescents n'ont encore que deux heures d'EPS 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 (en Allemagne), ou avec la possibilité de choisir d'autres activités complémentaires (aux Etats-Unis) ; et la France en retard vient de les rejoindre lors de la rentrée scolaire 2010/2011 par une expérimentation ressemblant au système allemand dans l'enseignement secondaire et au système américain dans les collèges (d'après le journal télévisé de France 2, le 03/09/2010 à 20 h, l'expérimentation dans l'enseignement secondaire concernerait 120 établissements).

Tandis que l'on renforce donc la place des APS dans les systèmes éducatifs du monde avancé, chez nous en Algérie la plupart des enseignements font encore appel en réalité exclusivement au potentiel cognitif, et se présentent 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 des ordinateurs que des 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 écran. Cette situation d'isolement et d'attitude statique, beaucoup d'adolescents la retrouveront d'ailleurs à la maison, face à un écran de télévision ou d'ordinateur. Il ne reste guère à l'élève que les séances d'EPS 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'EPS 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 le "terrain de sport".

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'EPS 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. Et notamment l'éducation sous les aspects psychomoteurs et socio-affectifs. Les élèves montrent par eux-mêmes ce besoin de prise en charge en EPS, à travers leur comportement pendant la pratique, et aussi quand ils rapportent ce qu'ils ressentent ou se représentent vis-à-vis de cette activité.

5.2 - Que recherchent les adolescents en cours d'EPS ?

Nous aurons compris que nos élèves ont en majorité très peu pratiqué d'APS en dehors des deux heures hebdomadaires au lycée. Peut-être y a-t-il là une explication supplémentaire à un "débordement" d'émotions en EPS spécifique à des adolescents algériens privés ou frustrés d'activité physique, submergés par une énergie accumulée ne trouvant pas d'autre lieu pour se dépenser ? Notre attention, d'abord en tant qu'enseignant puis inspecteur confronté quotidiennement à ces manifestations, se serait alors fixée sur un phénomène ou des besoins tout à fait naturels et prévisibles : ce que les adolescents recherchent quand ils viennent au cours d'EPS, c'est d'abord se décharger de cette astreinte de rester confiné aux études, devenue insupportable pour beaucoup d'entre eux. *« Le processus de la personnalité et celui de l'éducation académique ne vont pas toujours de pair. Ils se gênent même parfois... On pense en effet, que le développement de la personnalité se fera de lui-même, au fur et à mesure de l'enseignement de la lecture ou des mathématiques. Mais ce n'est pas ce qui se passe, surtout dans le cas d'enfants atteints de troubles relativement graves... Ainsi, si du point de vue académique l'école remplit ses fonctions, elle échoue totalement sur le plan émotionnel »* (Bettelheim, 1976, p.15).

A travers une observation attentive en EPS, surtout en début de séance, on remarque déjà que certains élèves sont plus disposés à "s'éclater" qu'à effectuer des apprentissages : ils montrent un degré d'excitation élevé, font mine de provoquer leurs camarades par des gestes ou contacts amicaux... On sent d'emblée que l'enseignant d'EPS se trouve en charge d'une activité où les "apprenants" se présentent moins pour apprendre des techniques motrices que pour se décharger d'apprentissages intellectuels nombreux et fastidieux. C'est ainsi que la séance d'EPS, réduite au plan quantitatif à l'incongru (deux heures hebdomadaires), est envahie par une explosion d'énergie physique, mais aussi émotionnelle, de joie et d'agressivité, où les adolescents se dépensent sans mesure.

La séance d'EPS peut-elle être considérée comme un cours au sens traditionnel du terme ? L'aspect affectif s'exprime plus particulièrement en EPS probablement parce que l'élève ressent fortement cette possibilité de se donner à fond dans l'immédiat, et de montrer ses capacités sans attendre, ce qui n'est pas le cas dans les activités intellectuelles, où le résultat est toujours reporté à plus tard. Sa spontanéité est encouragée, non seulement sur un plan individuel mais aussi collectif, puisque c'est le seul cours où les interactions et le travail de groupe sont pratiquement à la base de toutes les activités d'apprentissage. Un autre aspect de cette spontanéité et de la manifestation forte des émotions est l'aspect ludique des activités, qui enlève aux apprentissages leur contrainte et rétablit en quelque sorte l'équilibre entre l'apprentissage intellectuel et une activité physique moins contraignante. L'adolescent s'adapte tout seul à cette possibilité donnée en EPS, car *« pratiquement aucun des systèmes d'éducation que nous connaissons n'enseigne à trouver un équilibre »* (Bettelheim, 1976, p.16). Cela semble pourtant réalisable, pour peu que l'on valorise mieux certaines activités scolaires, telle l'EPS.

« *Les thérapies d'expression qui comprennent thérapies par le jeu, thérapies de groupe, psychodrame, etc., sont appelées ainsi parce que la catharsis des sentiments et des attitudes y joue un grand rôle* » (Blanchet et al., 1985, p.38). La séance d'EPS peut être comparée à une séance de psychothérapie de groupe dans le cas d'adolescents ayant pour la plupart très peu d'endroits où se défouler : Les situations de jeu les libèrent, les encouragent à se rapprocher d'un professeur "permissif", ou forcé de l'être de par la nature même des activités qu'il encadre. Certains enseignants résistent pourtant ; désarçonnés devant l'expression émotionnelle plus ou moins forte de leurs élèves, ils ne se représentent pas leurs besoins et les situations dans lesquelles ils vivent ; ils se représentent encore moins leur pratique pédagogique comme un lieu ou une occasion de libération ! Mais de tels cas semblent très peu nombreux comme on le verra dans les expériences avec les enseignants, la plupart d'entre eux arrivant à comprendre et à s'adapter, laissant une place plus ou moins importante à la liberté d'expression émotionnelle et relationnelle trouvée par les élèves en EPS. Certains en arrivent d'eux-mêmes, par adaptation spontanée ou choix pédagogique, à proposer des situations ouvertes : La séance d'EPS offre en effet cette possibilité de "sortir" des situations d'apprentissage construites rigoureusement pour aller parfois vers des jeux "dérivatifs" mais qui gardent toujours un caractère éducatif ... Déjà à un âge plus précoce, « *la réalité, surtout avec les enfants jeunes, oblige à des compromis dans lesquels entrent plus ou moins d'autorité et de préjugés culturels : l'analyse de la relation pédagogique, si elle est souhaitable jusqu'à un certain point du côté du pédagogue pour sa formation, est impossible du côté de l'enfant. Il est également impensable de laisser celui-ci régler sans discipline ses conflits internes, dont nous savons qu'ils peuvent donner lieu à une angoisse destructrice. Comment l'éducateur, "agent culturel" nécessaire, peut-il cependant se comporter pour vicier le moins possible la spontanéité, bloquer le moins possible la liberté ?* » (Amado G., 1974, p.292). Il semble qu'il y ait des solutions, dans des pratiques existant déjà dans l'enceinte scolaire ; et par exemple, « *le cours d'EPS peut également constituer un terrain privilégié pour apprendre à gérer efficacement ses émotions dans des situations difficiles* » (Debois, Blondel & Vettraino, 2007, p. 14).

L'enseignant doit fixer des limites, qui sont d'ailleurs inhérentes aux activités sportives, surtout collectives, et permettent de juguler les tensions, de transformer par exemple l'agressivité en combativité : la hargne de vaincre sans porter préjudice aux autres, sans violence. Les élèves ont tendance à se sentir plus concernés et plus heureux quand ils travaillent en groupe que quand ils ont des tâches individuelles : l'observation les montre plutôt exubérants dans le travail de groupe et silencieux quand ils ont des tâches individuelles ; et leurs réponses dans les discussions ont montré qu'ils accordent beaucoup de valeur au contact avec les autres à travers les activités de groupe. C'est pourquoi une des solutions pédagogiques qui paraissent les plus efficaces est le fait d'accorder la priorité aux actions et activités collectives. Et comme dans le petit groupe ils peuvent mieux communiquer, il faudrait toujours essayer de garder le plus petit nombre possible, et par exemple les paires ou duels, où les adolescents apprennent à se connaître et interagir de façon beaucoup plus approfondie.

Dans nos expériences avec les élèves, nous n'avons fait finalement que nous inscrire dans le cours des choses : observation de la classe en activité, puis discussion au cours du repos final. Des résultats partiels de ce travail, publiés en cours de recherche (Yahiaoui, 2010), nous montrent que malgré le peu de temps attribué à l'EPS dans les lycées algériens, le peu de moyens matériels, et malgré les facilités de dispense médicale accordées par médecins et administration des établissements, les adolescents aiment cette discipline notamment pour des motifs tels que :

- Se défouler ou se détendre, trouver du plaisir à jouer et être actif, et retrouver ainsi un équilibre par rapport au stress des études à dominante cognitive, ressenties comme trop contraignantes parfois ; les APS constituent d'après Caviglioli (1976) « *un des trop rares exutoires que la vie moderne offre au lycéen pour tenter de résoudre certaines de ses tensions, qu'elles soient corporelles, affectives ou intellectuelles...* » ;

- Améliorer l'image du corps et l'estime de soi à travers l'apparence physique (dans tous les groupes de discussion par exemple, les capacités physiques sont citées telles la force, la souplesse...), la démonstration de leurs savoir-faire moteurs (acquérir des habiletés motrices à travers l'apprentissage des techniques sportives...)

- Améliorer leur santé physique mais aussi mentale, et lutter contre la maladie ; qu'il s'agisse des expériences anciennes avec des lycéens et des jeunes fréquentant des salles de sport, ou des élèves des lycées observés et interrogés plus récemment, l'utilité des APS pour la santé physique et mentale est clairement et fréquemment citée ;

- Vivre des expériences de groupe introuvables ailleurs, que se soit à l'intérieur ou même à l'extérieur du lycée pour beaucoup d'entre eux, qui ne connaissent pas l'expérience des clubs sportifs, difficiles à intégrer parce que réservés généralement à des athlètes performants. Les relations dans le groupe-classe (relations entre élèves, entre enseignant et élèves, travail d'équipe...), sont probablement valorisées autant par les garçons que par les filles ; les quelques entretiens avec des filles qui ne participent pas aux activités montrent leur intérêt pour l'ambiance positive de la classe en EPS ;

- Pendant l'expérience des discussions de groupe plus précisément, les élèves montreront qu'ils se sentent proches du professeur d'EPS, ce qui ne semble pas être le moindre de leur intérêt, puisque cela leur permet entre autre de confier leurs problèmes, de se sentir plus écoutés, parfois réellement aidés à résoudre leurs problèmes. L'importance de cet aspect des relations enseignant-élèves, nous essayons d'en rendre compte à travers la synthèse des observations effectuées surtout en cours d'expérience professionnelle, en essayant de montrer d'abord la relation plus globale élèves-institution éducative. Nous aborderons ensuite au chapitre V (p.144) les résultats de nos expériences de recherche plus spécifiques aux enseignants.

5.3 - Réalités de l'EPS dans nos lycées face aux besoins de l'adolescent :

Ces occasions d'apprentissages du domaine affectif, qui aident l'adolescent par exemple à exprimer ses émotions et à se socialiser, restent malheureusement très peu valorisées, pas seulement chez nous en Algérie d'ailleurs. Alors même que l'école peine à trouver les moyens de réalisation des objectifs éducatifs de ce domaine affectif, pourtant

considéré comme fondamental en théorie, on délaisse l'apport spécifique et qui semble irremplaçable de l'EPS.

Dans le système scolaire, on se préoccupe en fait non pas de l'expression des adolescents, mais beaucoup plus d'une discipline collective, perçue sous l'angle du silence absolu, propice au travail intellectuel, à plus forte raison au lycée, où il s'agit de préparer l'examen du Baccalauréat. Les manifestations de type émotionnel, comme pousser par exemple un cri de joie, ou montrer de la colère... sont durement réprimées et rejetées hors du champ des préoccupations de l'institution. Seules les Activités Physiques et Sportives offrent une sorte de « soupape de sécurité » permettant aux adolescents de souffler et de retrouver un équilibre par rapport au confinement en classe : pouvoir se dépenser, parler fort, rire...

D'aucuns voudraient imposer le silence même en EPS, faisant parfois des jugements subjectifs dirigés vers l'enseignant, dans le genre : « un tel est incapable de tenir ses élèves », parce que ceux-ci gênent par leurs manifestations bruyantes les salles de classe trop proches des "terrains" de Sport, généralement la cour de récréation de l'établissement. On a tendance ainsi à enfermer également l'enseignant dans un espace réduit, dans le silence et dans un rôle de transmission de savoirs et de savoir-faire, l'amenant ainsi à reproduire et suivre le moule des pratiques scolaires ambiantes, à dominante théorique.

De l'espace il y en a pourtant dans les lycées, mais très peu d'installations sportives obéissant aux normes officielles. Il n'existe aucune typologie pour des installations dans nos établissements scolaires; 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. La plupart des APS ont besoin d'un espace plus grand, qui pourrait permettre aux adolescents de mieux se dépenser, mieux respirer et se défouler. 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.

L'Algérie possède par ailleurs des programmes officiels pour l'EPS, mais ils restent 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).

Dans ces conditions d'un système dominé par des enseignements à caractère intellectuel, d'un horaire et de moyens matériels réduits, les enseignants d'EPS qui arrivent à s'adapter tant bien que mal assurent l'apprentissage de quelques gestes techniques et règles de jeux sportifs. Ils se tournent la plupart du temps vers des

activités d'animation, où dominant le jeu, la compétition et les activités collectives, mais dans un nombre parfois très réduit d'activités, faute d'infrastructures, tels que un à deux sports collectifs, généralement du Basket-ball ou du Hand-ball. Dans des séances de deux heures suivies dans l'emploi du temps hebdomadaire, des activités athlétiques durant la première heure constituent une sorte de préparation physique avant de passer aux sports collectifs, généralement plus attendus par les élèves. Malgré les difficultés rencontrées, l'adaptation des enseignants semble ainsi suivre les besoins des élèves aux plans individuel et collectif, permettant l'expression et les interactions de groupe. Cela est surtout remarquable dans des établissements où les conditions sont favorables.

5.4 – L'ambiance d'un lycée " sportif " :

Il semble d'après l'exemple offert par certains lycées que c'est l'état d'esprit dominant et l'attitude pédagogique de l'encadrement en général, et des enseignants d'EPS en particulier, qui règlent l'efficacité de l'action éducative.

L'observation de cas d'établissements "sportifs" et d'améliorations matérielles d'actualité, donnent 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 dynamique dans les établissements où règne une ambiance sportive.

Insistons d'abord sur l'avertissement préalable: il s'agit là de cas de lycées relativement bien équipés et encadrés, et que nous avons observés réellement sur le terrain. Ils existent, mais en nombre très limité. Parfois même il s'agit de lycées où l'espace est réduit et les moyens rudimentaires, mais où le dynamisme des enseignants se communique à leurs élèves, et crée une vie sportive qui va au-delà des horaires de cours.

En effet, non seulement les séances d'EPS, mais aussi l'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. **Les proviseurs des lycées où l'EPS 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'EPS 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. On n'imagine pas que les résultats puissent aller parfois au-delà d'une bonne ambiance de vie scolaire ; c'est pourtant le cas dans certaines situations où la paix revient, par exemple, dans un établissement ayant connu un climat de violence (lire les articles de M. Bensafi au sujet du lycée Chérif Tlemçani, dans le Quotidien d'Oran des 03 février 2011, p. 21, et 20 mars 2011, p.16).

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 EPS : 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'EPS ; 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.

Il faut reconnaître que l'absentéisme existe aussi. 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'EPS. Les adolescents eux-mêmes participent parfois à creuser des fosses de réception au saut en longueur, à nettoyer des salles de gymnastique, à se solidariser pour l'achat de matériel ou tenues (les cas de cotisation pour acheter des ballons ou des maillots sont assez répandus)... 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 [16], et pour des motifs de maladies plus ou moins graves.

5.5 - Complémentarité des APS dans le développement des capacités d'ordre socio-affectif :

Il est très important de remarquer à la fin de cet essai de synthèse de nos observations que **chaque activité semble apporter sa contribution originale dans la régulation du comportement émotionnel et social**, tout comme cela arrive en ce qui concerne les apprentissages moteurs. **D'où l'intérêt d'abord d'une plus grande variété d'activités physiques et sportives à l'école et au lycée (et évidemment d'un horaire plus conséquent). Et d'où l'intérêt ensuite d'effectuer l'analyse de chaque activité non seulement sous l'angle de son apport moteur ou cognitif, mais aussi de son apport au plan socio-affectif.**

En dehors de la variété des APS, la complexité des autres facteurs qui rentrent en jeu dans les actions et réactions affectives des élèves se découvre d'elle-même au tableau III (Dominante socio-affective des comportements observés dans les différentes APS, pp.119-120): les effectifs de la classe, les filles et les garçons...D'autres facteurs non

apparents sur le tableau sont difficiles à recenser : les différents âges, le passé sportif des élèves, les compétences, les attitudes et les qualités personnelles de l'enseignant, les conditions matérielles et temporelles dans lesquelles s'effectuent les activités...

En raison de cette complexité des facteurs en jeu, il apparaît donc impossible de prévoir des solutions toutes faites d'une APS à l'autre ; par contre, l'observation suivie par l'enseignant sur le terrain pourra lui permettre de maîtriser certains de ces facteurs et préparer en conséquence son intervention pédagogique. C'est d'ailleurs la démarche générale adoptée par tout enseignant dans tous les apprentissages : observer et effectuer une évaluation diagnostic du niveau et des besoins avant de programmer son action pédagogique. **Les enseignants doivent donc apprendre à observer quotidiennement la dynamique des interactions et à les rentabiliser dans la prise en charge éducative de leurs élèves. Serait-ce là un des domaines importants d'une formation adéquate à la gestion des aspects socio-affectifs ?**

L'essai d'analyse de l'observation des comportements des élèves en fonction du déroulement chronologique de la séance d'une part, puis de la nature et du contenu des APS d'autre part, sont deux procédés qui se sont avérés fructueux dans notre tentative de recherche. Même si les résultats restent insuffisants aux plans quantitatif et qualitatif, ils nous ont aidé à faire ressortir des exemples des comportements à dominante socio-affective que nous recherchons, et nous indiquent en même temps une démarche à utiliser pour les découvrir. **Cette même démarche, tentée (et réussie partiellement) comme moyen de recherche, nous apparaît aussi utile aux enseignants pour apprendre à prévoir dans leurs projets éducatifs l'amélioration des aspects socio-affectifs du comportement de leurs élèves.** De même qu'ils observent puis prévoient dans leur programmation et préparation de séances des apprentissages moteurs et tactiques, il apparaît tout aussi nécessaire d'observer, puis essayer de prévoir explicitement et d'atteindre des objectifs éducatifs d'ordre socio-affectif, tels que : apprendre aux élèves à gérer leurs émotions et à vivre en groupe, à développer des relations (d'entraide ou d'opposition), à jouer des rôles différents...

Pour prendre un exemple encore plus précis, revenons aux activités observées (et présentées en §3.3, tableau III, pp. 119-120) :

- Dans les trois séances de lancer de poids observées, les enseignants s'intéressent surtout aux techniques de lancer (départ de positions latérale ou de dos) ; pourtant ils apparaissent à travers l'organisation particulièrement préoccupés par les **conditions de sécurité** ; ce qui est opportun mais n'apparaît cependant pas dans l'objectif principal ; en s'y intéressant de manière plus explicite à travers les objectifs fixés, les enseignants pourraient valoriser ces aspects dans les apprentissages des élèves (*comment prendre des mesures de sécurité...*) ;

- En ce qui concerne les sports collectifs, dans les objectifs d'apprentissage fixés aux trois séances observées (deux en hand-ball et une en volley-ball), les enseignants ne mentionnent dans leur projet éducatif que le premier axe, psychomoteur, sous l'angle d'apprentissages de techniques motrices sportives (ici passes longues en hand-ball préparant l'attaque, touches de balle orientées en volley-ball). Dans un seul cas, en hand-ball, l'enseignant mentionnera *l'apprentissage tactique dans l'organisation d'attaque* ; un

des avantages de cet apprentissage est qu'il développe simultanément des capacités dans les trois axes complémentaires, psychomoteur, cognitif et socio-affectif.

Que ce soit en EPS ou dans d'autres matières, les manifestations émotionnelles et interactionnelles des élèves sont non seulement délaissées, mais considérées par certains enseignants comme des freins aux apprentissages, ou comme des manifestations marginales que l'on doit réprimer. Or **c'est peut-être cela le grand échec de l'école : la mise entre parenthèses ou l'évacuation de l'affectivité, de l'humain en fait, pour ne garder que les apprentissages à caractère intellectuel ou technique (autrement dit le savoir et le savoir-faire). C'est peut-être à cause de cela que s'organise la révolte des jeunes devant l'ordre ou la discipline scolaire, qui leur interdit de s'exprimer pour mieux se centrer sur des apprentissages systématisés dont ils ne ressentent pas toujours la nécessité.** Et le problème ne se pose pas seulement chez nous en Algérie : Postic (1990) s'appuie sur des recherches menées de façon rigoureuse, comme celle de Gilly (1980), en France, pour remarquer que les élèves restent souvent frustrés dans une demande affective qui correspond chez eux au désir de faire reconnaître par l'enseignant leur propre personne.

Même en EPS, le cours est effectué suivant parfois une démarche rigide d'apprentissage de techniques motrices sportives, ne laissant aucune place à l'enrichissement ou aux variations humaines originales : Pendant le cours, les élèves s'ennuient à passer et repasser dans des formations en colonnes ou vagues ennuyeuses à la longue; d'autre part, en deux heures de cours d'EPS par semaine, - choix algérien pour des lycéens adolescents qui ont besoin de se dépenser tous les jours! - ces apprentissages techniques n'aboutiront presque jamais chez ceux des élèves qui ne pratiquent aucune activité sportive hors du lycée ; qu'à cela ne tienne, certains enseignants s'attellent à reconduire chaque année les mêmes objectifs, de la première année secondaire à la terminale ! Ce n'est pas très différent dans les systèmes éducatifs plus avancés, que nous copions d'ailleurs : « *Ce que nous reprochons à l'EPS actuelle, c'est de viser davantage l'initiation à de multiples activités, que l'installation de compétences significatives* » Delignières (2001). Et il précise : « *Soyons clair, il ne s'agit pas là de faire aux enseignants un procès en incompétence. Ce que je veux mettre en avant, c'est la formidable difficulté de la mission qui leur est confiée par l'institution: à savoir assurer des apprentissages de bon niveau dans une dizaine de disciplines différentes. Il serait sans doute plus efficace que les enseignants enseignent les APS qu'ils connaissent, qu'ils apprécient et dans lesquelles ils ont acquis une expertise technique conséquente* ».

Cette dernière observation nous montre combien le choix des objectifs ou de l'organisation des activités, mais aussi la formation et les attitudes des enseignants, sont déterminants dans l'efficacité des apprentissages et des apports éducatifs de l'EPS.

Chapitre V

LES ATTITUDES ET REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS

Notre activité professionnelle en EPS dans l'enseignement secondaire pendant plus de trente ans nous a montré que beaucoup d'entre les enseignants s'accrochent tant bien que mal à la réalisation des objectifs qui leur sont assignés dans les programmes officiels. Cependant les effets réels d'apprentissages moteurs progressifs et d'initiation sportive restent très partiels, en raison essentiellement de l'insuffisance de l'horaire d'enseignement d'une part, et d'autre part de la distance entre les objectifs et contenus d'un programme "idéaliste" et la pauvreté ou l'inexistence d'infrastructure et de matériel adéquats. Sans parler du passé sportif généralement très pauvre chez la majorité des élèves.

Malgré ces conditions de travail médiocres, et une réussite relativement réduite dans les apprentissages moteurs et sportifs, les enseignants d'EPS apportent une aide conséquente à leurs élèves. En parlant d'« aide conséquente », nous voulons montrer **des effets non négligeables de la pratique d'activités physiques et sportives sur l'équilibre du comportement de beaucoup d'adolescents**. Cela ne se remarque pas forcément partout, mais plus particulièrement dans les établissements généralement assez bien encadrés (voir plus haut, au chapitre 4, p. 140) : Même les deux heures d'EPS par semaine, accompagnées parfois d'une animation interclasses ou de participation au Sport Scolaire, créent une certaine réussite à travers un climat de "vie sportive", dynamique, utile à l'équilibre des élèves et même au bon fonctionnement de l'établissement. Les proviseurs de tels établissements et les enseignants, y compris parfois d'autres matières que l'EPS, témoignent souvent du calme relatif, de la diminution de l'agressivité, des bonnes dispositions ou de la disponibilité des élèves les uns envers les autres, envers l'encadrement ou dans leur travail scolaire. Et ils attribuent sans hésiter cette « bonne conduite » au climat de vie sportive dans l'établissement.

Des travaux relativement anciens nous ont ouvert la voie vers la compréhension des phénomènes d'ordre socio-affectif qui se manifestent en EPS. Entrepris d'abord chez des élèves en 1980 (et déjà présentés au chapitre 4, §1.1, p. 100), nous les avons poursuivis une vingtaine d'années plus tard avec des enseignants, dans le cadre de la préparation d'un magistère soutenu en 1999[3]. Nous avons voulu alors explorer les représentations de rôle et les attitudes des enseignants vis-à-vis des comportements des élèves. L'hypothèse de départ était que les enseignants d'EPS jouaient un rôle

suffisamment important au plan socio-affectif, pour que l'on s'y intéresse aux plans de la recherche, de l'action éducative et de la formation professionnelle.

Il nous apparaît indispensable de présenter ici d'abord quelques résultats de ce premier travail d'investigation avec des enseignants (effectué en 1998, repris et publié en partie en 2007), parce qu'il a constitué une étape importante dans notre démarche de recherche et sa poursuite actuelle. Notre hypothèse de départ relative à l'importance des aspects socio-affectifs en EPS étant élargie à la nécessité, ressentie par les enseignants eux-mêmes, d'une formation psychologique adaptée à la prise en charge éducative de ces aspects.

1 - DEUX EXPERIENCES INITIALES :

2.1 - La représentation de rôles chez des enseignants d'EPS :

La question du rôle (ou des rôles) de l'enseignant reste fondamentale dans le système éducatif. C'est en effet l'enseignant, en tant que professionnel mais aussi en tant que personnalité singulière, qui fait des objectifs éducatifs une réalité palpable ou une fiction impossible à atteindre ! D'autre part, on sait que le rôle de l'enseignant en général est remis en question par le formidable développement technologique et les transformations économiques et sociales. En EPS, ce rôle n'était déjà pas clair, à cheval entre l'entraîneur (préparateur à la performance), l'enseignant (instructeur) et l'éducateur. La spécificité de la profession est parfois malmenée, plus particulièrement entre les deux pôles, si l'on peut dire, de l'entraîneur spécialisé dans la préparation à la compétition sportive d'une part, et la profession d'enseignant comparable à celui qui instruit, en donnant des cours, généralement théoriques, en salle de classe.

Les données d'expériences utilisées ici émanent notamment d'une première étude des représentations d'enseignants d'EPS quant à leur(s) rôle(s). Les enquêtés travaillaient au moment de l'expérience, en 1998, dans des lycées pour la plupart, quelques-uns dans des collèges, avec une population scolaire d'adolescents en général.

Une des expériences a consisté à utiliser une question ouverte pour demander simplement à des enseignants ayant plus de trois ans d'activité professionnelle sur le terrain de : "décrire le bon enseignant d'EPS". Sur 147 protocoles de réponse recueillis, nous avons retenu 100 (de 18 femmes et 82 hommes) pour des raisons de commodité d'analyse surtout, mais aussi parce que les 47 questionnaires restants comportaient un contenu relativement pauvre. Les enquêtés travaillaient au moment de l'expérience pour la plupart dans des lycées, quelques-uns dans des collèges, avec une population scolaire en période d'adolescence (élèves de 12 à 16 ans environ dans les collèges et de 14 à 18-19 ans dans les lycées).

L'analyse de contenu des réponses nous avait donné trois niveaux d'informations plus ou moins bien différenciés :

- des tentatives de définitions de rôles, plus ou moins détaillées d'une réponse à l'autre;

- des tentatives de classifications ou définitions assez générales de capacités ou d'ensembles de capacités et de savoirs devant être maîtrisés par l'enseignant;
- des descriptions relativement détaillées des capacités précédentes sous des dénominations ou formulations de "capacités, compétences, connaissances, savoirs, culture, qualités humaines, ou personnelles, traits de personnalité, attitudes"...que devrait posséder ou adopter l'enseignant idéal.

Les réponses "rôles" qui nous intéressent plus particulièrement ici se présentaient comme suit :

* "**Educateur**" est le plus fréquent, cité formellement par 36/100 enseignants, et défini le plus souvent sous deux aspects essentiels d'après le regroupement des Unités d'Enregistrement par Similitude de sens (UES):

- influence ses élèves par ses qualités personnelles (19 UES) comme « *doit donner l'exemple, juste, énergique ou dynamique, aime son métier* »...

- développe des qualités sociales chez ses élèves (13 UES) comme « *forme des citoyens, apprend à respecter des règles, aide les élèves isolés à s'intégrer* »...

* "**Bon pédagogue**" (33/100 réponses) définit le plus souvent par l'action d'enseignement construite ou méthodique (21 UES) comme « *savoir enseigner, utiliser une bonne démarche pédagogique, travail méthodique, réalise ses objectifs* »...

* "**Animateur**", moins fréquent (12 réponses), est perçu sous l'angle de « *savoir gérer les groupes, créer l'ambiance de participation collective, maintenir un niveau d'activité élevé* »...

D'autres rôles moins fréquemment cités sont présentés sous des formulations par comparaison avec d'autres professions :

* "**Comme un psychologue**" ou même "fin psychologue" (08 réponses) qui « *sait écouter, attentif aux problèmes des élèves, essaie de comprendre, aider ses élèves* »...

* "**Comme un entraîneur**" (04 fois) définit sous l'aspect du professionnel du Sport « *capable de manager une équipe, des compétitions* »...

* "**Comme un médecin**"(04 fois) : aide d'urgence à apporter aux élèves en cas d'accident, effet hygiénique ou thérapeutique de l'activité physique...

Le rôle le plus fréquemment cité, d'éducateur, et à un degré moindre, celui d'animateur, illustrent par les explications et définitions données l'action éducative de type socio-affectif en EPS. Quant aux comparaisons avec l'action du psychologue, elles montrent la représentation d'une aide plus individualisée apportée à l'élève, toujours sous ce même angle socio-affectif.

Sans prétendre que les enseignants d'EPS effectuent une éducation rationnelle et explicite au plan socio-affectif, ils sont ainsi placés dans des situations où ils entreprennent souvent d'apprendre aux adolescents à s'intégrer et à se conduire en groupe, à résoudre les conflits, à maîtriser les émotions ou à les exprimer suivant les cas, à s'entraider ou à s'opposer dans le respect mutuel et des règles de jeu ... **L'étude de ce rôle d'ordre socio-affectif** gagnerait certainement à être approfondie en vue d'une meilleure exploitation des ressources éducatives de l'EPS, qui reste relativement marginalisée, du moins chez nous en Algérie, alors que ses apports paraissent

irremplaçables ou sont encore mal connus sous certains aspects. Par ailleurs, les enseignants semblent relativement mal préparés pour affronter les problèmes d'ordre affectif posés en cours d'activités physiques et sportives, ce qui exige la réflexion et l'analyse autour de leur formation en psychologie.

Ayant affaire à des groupes-classes de 30 à 40 élèves, la dynamique des interactions est telle que les enseignants d'EPS apprennent, "sur le tas", sans qu'ils aient pour autant reçu une formation adéquate, à développer des compétences de psychologie dynamique dans la gestion des groupes : gérer des conflits, canaliser l'expression émotionnelle...

Il faut remarquer que de nombreux témoignages et observations d'enseignants d'EPS relevés au cours de notre carrière d'inspecteur depuis une vingtaine d'années, avant même ce travail de recherche, montrent la proximité avec les élèves, comme le fait de recevoir facilement leurs confidences, ou d'apporter en conseils de classes des informations relatives à leurs comportements et leurs problèmes, informations qu'obtiennent beaucoup plus difficilement les collègues d'autres matières. Des observations similaires ont été faites par exemple en France, où des enseignants-chercheurs en EPS parlent d'une « relation privilégiée » (Pujade-Renaud & al., 1981) entre les élèves et l'enseignant ou encore d'un rôle de « pédagogue clinicien » (Chauvier & Missoum, 1981).

Cette première étude des représentations des enseignants nous a appris entre autre qu'ils étaient en général motivés quand il s'agissait d'apprendre à mieux connaître leurs élèves et mieux les aider dans leurs apprentissages. Une première publication des représentations de leurs rôles (Yahiaoui, 2007) est faite pour essayer de montrer leur intervention éducative dans le domaine de la socialisation, leur influence (ou l'influence des APS) sur la structuration de la personnalité de leurs élèves, et sur le développement de qualités relationnelles (apprendre à jouer des rôles, communiquer, coopérer...).

Très souvent en effet, les enseignants parlent des élèves qui ont tendance à poser des problèmes, ou encore des élèves qui se confient et font ainsi une « demande » d'aide implicite pour apprendre à résoudre leurs problèmes (avec les parents, les enseignants, les camarades de classe...). En plus du rôle d'intégration sociale, l'enseignant d'EPS apporte certainement une aide affective irremplaçable au niveau individuel quand des élèves en font la demande explicite, ou font des confidences : il peut aider, en l'absence du psychologue ou du psychothérapeute, à dédramatiser des situations de conflit avec les parents, des professeurs, des camarades...

La primauté du rôle éducatif est bien affichée. « *Nous sommes des éducateurs avant tout* » répètent souvent certains d'entre eux, sous-entendant ou expliquant ensuite qu'il s'agit d'apprendre à l'élève à bien se comporter; le rôle d'enseignant effectuant des apprentissages moteurs est parfois rappelé, mais semble placé en deuxième position. Face aux comportements à dominante socio-affective, le rôle affiché est éminemment social, d'un enseignant qui doit gérer les apprentissages moteurs mais aussi la vie en groupe et l'expression émotionnelle. Ces résultats d'un premier travail de recherche vont nous pousser à d'autres tentatives d'approfondissement.

1.2 – Echelle d'estimation d'attitudes chez des enseignants d'EPS :

A travers notre expérience de l'observation dans le cadre de l'inspection, il nous était apparu déjà combien les attitudes des enseignants sont déterminantes dans les réactions et comportements habituels des élèves en cours d'EPS. Selon que l'enseignant est permissif ou autocratique, par exemple, les élèves auront tendance à s'exprimer ou au contraire à se retenir. En liaison avec l'autorité, et y contribuant même, l'apparence physique (la tenue, la morphologie, l'âge, le sexe...) mais aussi la "présence" (dynamique ou passif, près ou loin des élèves, volubile ou silencieux, taciturne ou enthousiaste...) ont également une grande influence sur la participation et les réactions des élèves.

Nous avons tenté dans une seconde expérience en 1998, d'étudier ces attitudes et qualités personnelles chez l'enseignant d'EPS. Nous nous sommes appuyé sur de nombreux travaux, dont l'œuvre de Morrison et Mc Intyre (1976) faisant la revue de la recherche en psychologie sociale de l'enseignement en général, ainsi que des travaux plus spécifiques à l'EPS (Pontvianne, 1983). Des références méthodologiques reconnues dans le domaine de la recherche relative aux attitudes (essentiellement le Différentiel Sémantique d'Osgood & al., 1957) et appliquées en EPS même (Williams, 1983), nous ont aidé à effectuer le montage et la sélection d'échelles bipolaires utilisant les résultats du questionnaire de l'expérience précédente.

Le Différentiel Sémantique sert à mesurer les attitudes vis-à-vis d'un concept donné. Le concept, par exemple " école" , est considéré comme un noyau entouré de particules, qui sont les différentes échelles bipolaires représentant les nuances de la signification donnée à ce concept (par exemple opposition des termes " agréable-désagréable" , etc.). Utilisant des descriptions effectuées par les enquêtés dans la réponse à la question ouverte présentée dans l'expérience précédente (qualificatifs désignant des attitudes ou qualités personnelles de l'enseignant), nous avons monté une expérience sous la forme d'échelles bipolaires cherchant à estimer les attitudes des enseignants. Nous basant sur un tri effectué par 35 enseignants parmi 63 propositions d'échelles initiales, nous avons retenu dans cette expérience ancienne 26 échelles disposées au hasard et présentées aux enquêtés sous la forme d'un questionnaire. En voici une partie à titre d'exemple [17]:

« **Dans l'idéal, un enseignant d'EPS doit être** (pour chaque paire de mots opposés mettre une croix dans la case correspondant à votre jugement) :

	Très	Assez	Peu	Neutre	Peu	Assez	Très	
Passif								Dynamique
Ferme								Compréhensif
Ouvert								Réservé ...

(... continue jusqu'à 26 échelles bipolaires).

L'ensemble des échelles constitue le « champ sémantique » du concept (Osgood & al., o.c.) que l'on cherche à définir (ici les attitudes ou qualités personnelles que devrait avoir un enseignant d'EPS). Cet ensemble forme un espace de variables discrètes notées entre (-3) et (+3), ou entre (1) et (7), pour l'analyse statistique (nous avons préféré la seconde notation pour éviter les confusions possibles entre les signes - et +).

Soumis à un échantillon de 86 enseignants (24 femmes et 62 hommes) en poste depuis plus de 5 ans, le test a donné les résultats suivants, après un traitement statistique utilisant un logiciel d'analyse en composantes principales :

- Catégorie regroupant des qualificatifs pouvant définir ou s'appliquer à l'**Enthousiasme**, vu en théorie comme une qualité personnelle déterminante chez l'enseignant (travaux de Williams, 1983) ; nos enseignants interrogés estiment ainsi que l'enseignant d'EPS idéal doit être : « *Motivé, Volontaire, Actif* »;

- Catégorie regroupant des qualificatifs liés à la **Chaleur humaine**, une des hypothèses fortes de qualité personnelle chez l'enseignant (d'après les travaux cités précédemment): « *Chaleureux, Respectueux, Energique* ».

Ces deux catégories ont été constituées sur la base de six échelles ayant trouvé leur place dans des corrélations linéaires significatives entre les réponses [18]. Les rotations effectuées avec les vingt autres échelles n'ont pas permis de constituer des catégories significatives.

Ce qui nous a paru le plus important comme conclusion aux deux expériences qui viennent d'être exposées, c'est que les enseignants d'EPS semblent convaincus d'une action éducative de type socio-affectif. Cette deuxième expérience d'échelles d'estimation des attitudes (complémentaire de la première d'où sont tirées les qualificatifs utilisés) montre que les qualités personnelles et attitudes des enseignants ont un impact certain sur leurs élèves sous l'angle socio-affectif. Mais au-delà de cette remarque déjà très importante, l'interprétation devient subjective en raison de l'utilisation d'un langage symbolique pour désigner des qualités ou attitudes difficilement observables (comme "compréhensif, chaleureux, respectueux"...); par ailleurs, le langage étant différent d'une société à l'autre, il devient encore plus difficile de comparer les tentatives d'évaluation effectuées dans des pays plus ou moins éloignés aux plans culturel et géographique : travaux de référence théorique effectués en France et en Nouvelle-Zélande, essai effectué en Algérie avec des enseignants d'EPS utilisant couramment la langue française mais dont la langue maternelle est l'arabe.

Cette expérience a été toutefois très instructive pour nous dans l'apprentissage des techniques de recherche. Elle nous a montré par exemple nos limites par rapport à la nécessité de précautions très difficiles à prendre chez nous en Algérie, surtout dans le choix de qualificatifs devant être en principe utilisés dans le langage le plus courant et le plus répandu chez la population concernée. Les enseignants algériens ont reçu en effet une formation pour les uns en langue française, pour les autres en langue arabe, et il est difficile de trouver un " langage commun " , surtout dans un domaine où il s'agit d'utiliser

un langage symbolique pour désigner des attitudes ou qualités humaines peu observables.

Dans nos nouvelles expériences, nous avons retenu des techniques qui ont l'avantage de rester le plus proches possible du langage utilisé par les enseignants enquêtés, en donnant plus de liberté d'expression. Nous pourrions ainsi nous permettre pendant l'analyse et la synthèse de trier puis rassembler les données suivant les différences et similitudes de signification, même dans les cas d'utilisation par exemple des deux langues, l'arabe et le français.

2 – DEUX NOUVELLES EXPERIENCES :

Dans notre travail de recherche plus récent, l'observation puis la discussion des séances avec des élèves d'abord allait à la découverte de la richesse des émotions exprimées et des interactions vécues à travers la diversité des situations : d'une activité à l'autre, il est fait appel à des actions et des formes de participation différentes, ce qui entraîne chez les élèves des réactions très variées, allant de la crainte et la retenue à l'exubérance et la joie, de l'action individuelle plus ou moins libre à l'obligation des responsabilités de groupe...

Avec les enseignants, deux nouvelles expériences réalisées en 2009 et 2010 : des récits d'incidents critiques et des entretiens. Celles-ci devraient pouvoir nous donner suffisamment d'informations au sujet du comportement des enseignants, de leurs attitudes et représentations vis-à-vis de ces phénomènes d'ordre socio-affectif vécus par leurs élèves en EPS.

2.1 - Les récits d'Incidents Critiques :

Nous avons pu recueillir par cette technique déjà décrite (chapitre 3, pp.88-90) des comptes-rendus de souvenirs marquants dans l'expérience individuelle de certains enseignants, et montrant souvent l'importance des interactions à dominante affective et sociale. Quelques-unes des réponses livrent même le récit ou la description de situations originales, parfois fortement chargées des traces d'émotions vécues par les enseignants eux-mêmes ou par les élèves et les enseignants.

Nous avons recueilli 35 réponses émanant d'une population issue d'autant de lycées différents et de neuf wilayate, allant du centre vers l'ouest du pays [11], durant l'année scolaire 2009/2010. Il va sans dire que nous avons distribué un nombre très important de questionnaires écrits, et que les réponses ont été peu nombreuses; une des difficultés est de trouver des enseignants cumulant plus de dix années d'expérience. En outre, essayant de garder l'anonymat, nous avons demandé à des collègues inspecteurs et enseignants d'EPS de distribuer les questionnaires par l'intermédiaire de collègues d'autres matières, sans indiquer la source (un inspecteur d'EPS), afin de ne pas influencer les réponses. Malgré cette précaution, des "fuites" dans certaines wilayate nous ont obligé à invalider une vingtaine de réponses, ne gardant que les 35 citées ; mais celles-ci contiennent suffisamment de récits (103 récits d'incidents critiques exploités) et proviennent de régions suffisamment éloignées les unes des autres (environ 600 km

entre Boumerdès et Tlemcen, Tiaret dans les Hauts-Plateaux du sud à 300 km d'Alger, Béchar dans le sud-ouest à 700km d'Oran...).

La population interrogée présente les caractéristiques suivantes : La moyenne d'âge est de 45 ans et demi, et l'ancienneté générale de 21 ans de service en moyenne en tant que PES (Professeurs d'Enseignement Secondaire) d'EPS, tous ayant un minimum de 10 années d'expérience. Il faut remarquer que sur les 35 enseignants interrogés, il n'y a que deux femmes, ce qui est d'ailleurs représentatif d'un métier où domine la gent masculine en Algérie. Tous sont ou ont été mariés (01 veuf) et ont eu des enfants (une moyenne de 03 enfants). Cette population est nettement répartie en deux sous groupes relativement égaux de part et d'autre de la moyenne d'âge, soit 18 interrogés âgés entre 34 et 44 ans, et 17 âgés entre 45 et 58 ans, ce qui est intéressant pour nous dans la mesure où nous avons les avis de représentants pratiquement de deux générations ; la plus ancienne a travaillé elle-même avec deux générations d'adolescents, d'avant et d'après les années 1990 (période de la "décennie noire"), alors que notre groupe de "jeunes professeurs" âgés de 34 à 44 ans, ont travaillé à partir seulement de cette dernière période. Il est très difficile de trouver une quelconque relation des réponses de ces enseignants avec l'expérience de la souffrance de la société plus large à la fin du deuxième millénaire chez nous; nous avons à faire en tout cas à des personnes ayant vécu une expérience complexe, influencée parfois par les obstacles créés par l'environnement social plus large, comme la défection des filles en EPS au milieu des années 1990, en pleine période de la "décennie noire" [19].

Certains récits sont très intéressants parce qu'ils montrent des aspects non négligeables de la fonction, comme nous allons le voir. Certains chercheurs ont jugé favorablement cette méthode, utilisée dans le cadre de la dynamique des groupes pour observer et analyser des situations pédagogiques; « *Le rassemblement de descriptions d'incidents faits par les professeurs est devenu depuis quelques années un moyen de découverte pertinent des problèmes vécus ...La plupart du temps, ils sont de même nature* » (Johnson & Bany, 1974, p.39).

L'analyse des 35 récits recueillis a été effectuée tout simplement sous la forme de leur classification en fonction des thèmes abordés. La synthèse finale a permis de dégager deux grandes catégories de récits : ceux ayant trait à des expériences ou incidents positifs et ceux relatifs à des incidents négatifs.

2.1.1 - Les récits d'incidents critiques "négatifs" :

Nous mettons "négatifs" entre guillemets dans la mesure où il s'agit de situations vécues ou ressenties comme désagréables, anxiogènes ou même traumatisantes parfois, mais ayant toujours une valeur formative pour les enseignants : comportements agressifs et relations perturbées avec certains élèves, conflits de groupes, accidents... Ce qui apparaît marquant dans les récits de ces enseignants, ce sont les frustrations vécues devant des situations pour lesquelles ils n'ont pas trouvé de solutions, ou ont même vécu une sorte de traumatisme qu'ils cherchent à extérioriser, comme dans les cas d'accidents...

Les 35 enseignants interrogés ont rapporté 103 souvenirs (soit 03 souvenirs en moyenne par enseignant), Sur ces 103 situations rapportées, 27 souvenirs (soit le quart environ) font état de situations dont le souvenir est certainement désagréable, mais qui ont marqué la vie professionnelle des concernés. Les plus fréquentes des expériences vécues racontées comme de mauvais souvenirs sont **des accidents** (08) arrivés à leurs élèves pendant la pratique physique et sportive. L'exemple d'un premier récit d'une enseignante de 51 ans nous donnera une idée sur la forte charge émotionnelle liée parfois aux situations rapportées : « *Une élève est tombée et a perdu connaissance, et je ne savais pas comment il fallait intervenir ; j'ai ressenti alors une grande responsabilité ... Et après son retour à son état normal (après l'appel aux secours médicaux), j'ai décidé de prendre des dispositions rigoureuses pour surveiller et effectuer un suivi de la santé de mes élèves* ». D'autres que nous citerons un peu plus loin mentionnent la nécessité d'une formation plus poussée en secourisme pour les enseignants d'EPS.

Ensuite viennent (à peu près au même niveau de fréquence des cas rapportés) des récits toujours en rapport avec les élèves, mais cette fois pour raconter des cas de leurs **comportements négatifs** ou "mauvaise conduite". Les incidents rapportés, au nombre de 10/27 souvenirs "négatifs", sont plus ou moins différents:

- Trois cas de relations perturbées enseignant-élèves à cause de la notation; durant notre expérience d'inspection, les enseignants nous ont rapporté peu de cas de ce genre, mais ont tendance à les remarquer plutôt chez leurs collègues d'autres matières ; ils affirment assez souvent apporter leur contribution au dénouement de situations parfois difficiles dans les relations avec les élèves, en conseil de classe ou en dehors ;

- Deux cas de compétitions entre équipes d'élèves relativement âgés (des élèves de classe terminale dans un des cas, et dans l'autre des stagiaires d'un institut de formation de PEF) ayant dégénéré en insultes et bagarre, « *tout comme dans le sport civil* » écrira un des enseignants; là encore notre expérience nous a montré que les enseignants incriminent parfois le sport de compétition civile par rapport aux conflits en classe d'EPS. Il est sûr que l'imitation existe, et les enseignants expérimentés utilisent parfois ces situations de conflits pour introduire ou insister sur la morale sportive. Une des lacunes de l'enseignement de l'EPS est justement cette absence ou pauvreté de références aux valeurs du sport, dimension importante parmi les objectifs éducatifs du domaine socio-affectif ;

- Deux cas de comportements à tendance machiste, dans un cas des élèves garçons refusant une fille désignée par l'enseignant comme arbitre d'une compétition de basket-ball, dans l'autre deux garçons refusant de travailler dans une classe où ils sont minoritaires (42 élèves, dont 40 filles) ; encore là, nous avons connu parfois des cas de classes où garçons et filles constituent des clans qui ne montrent pas franchement des oppositions, mais ont tendance à dominer les choix d'organisation de la classe, comme par exemple la séparation des filles et des garçons ; ce sont des cas que nous avons pu plutôt deviner qu'apercevoir, enseignant et élèves restant discrets au sujet d'une séparation en principe rejetée dans le système éducatif algérien;

- Deux autres cas sont des refus de travailler de groupes d'élèves, aux motifs restés inexpliqués: des élèves venus nombreux sans tenue chez un des enseignants (qui dit

avoir été « blessé » par cette attitude), et des élèves ayant refusé de participer à un examen chez l'autre; les motifs n'ayant pas été précisés, nous présumons qu'il s'agit de protestations de la part des élèves, mais pour quels motifs ? Difficile de faire des suppositions : peut-être une attitude trop autoritaire des enseignants ? ou un style de notation sévère, du moins dans un des deux cas (refus des élèves d'effectuer un examen). Les enseignants d'EPS utilisent un barème de notation plutôt souple en général, les facteurs d'influence étant complexes et étant inscrit dans l'histoire même de l'intégration de la discipline dans le système éducatif : des facilités de dispense médicale, une évaluation à l'examen du baccalauréat ne prenant en compte dans la totalisation des notes que les points au-dessus de la moyenne en EPS dans l'ancien système utilisant la fiche de synthèse (évaluation continue), un baccalauréat nouveau utilisant un barème relativement facile... Se refusant à la facilité préjudiciable à l'évaluation du niveau réel) chez leurs élèves, certains enseignants adoptent une attitude de fermeté parfois difficile à tenir ;

- Un cas de démêlés agressifs entre l'enseignant et un élève: « *c'était un élève impertinent* » jugera l'enseignant dans un récit où les relations perturbées semblent sans issue.

Même si ces récits relatifs aux "mauvaises conduites" (10) semblent plus nombreux, les situations vécues comme traumatisantes sont sans conteste celles des accidents des élèves pendant l'activité (08 cas rapportés). Ceux-ci sont souvent présentés vécus comme une situation de désarroi où l'enseignant se trouvait désarmé, ne sachant pas comment s'y prendre exactement, ou bien abandonné sans soutien de la part de l'environnement professionnel, et notamment l'administration de l'établissement, dans la prise en charge des élèves blessés. Dans certains cas, l'accident fera prendre conscience des lacunes de la formation en secourisme : un enseignant dira explicitement « *regretter de ne pas avoir suffisamment appris à apporter des secours* ». Un autre écrira assez longuement l'histoire d'un accident survenu en saut en longueur : « *fracture grave de la tête du fémur* ». Vivant probablement encore des sentiments ambivalents entre la culpabilité et l'aide apportée à l'élève en question (à la famille), il racontera l'évacuation sur Oran (partant de Sougueur aux environs de Tiaret) et l'étonnement provoqué par l'accident chez les médecins; ces derniers décèleront une maladie osseuse chez l'accidenté, et s'apercevront « *que l'ensemble de ses frères pouvaient être atteints; effectivement ils ont été tous traités; aujourd'hui ils vont bien* ».

Les autres accidents racontés sont : deux chutes amenant à placer des points de suture sur le cuir chevelu, deux crises cardiaques, deux accidents au lancer de poids, un élève très actif en EPS mort par noyade dans un barrage près d'une ville des Hauts-Plateaux de l'ouest algérien; bien que survenu en dehors du cours d'EPS, cet accident a particulièrement marqué l'enseignant; celui-ci montre à travers son récit qu'il est resté inconsolable devant la disparition d'un élève qui, dit-il « *était celui qui me secondait pratiquement dans l'organisation des interclasses* » (compétitions effectuées la plupart du temps la veille des vacances, à l'occasion de fêtes ou du mois de ramadhan).

Il est très important de remarquer déjà à ce premier niveau d'expériences "négatives" que les récits les plus nombreux concernent les élèves, montrant des enseignants préoccupés probablement en priorité par les problèmes de leurs élèves, plus particulièrement les risques liés aux accidents et les problèmes de conduite (le plus souvent de l'agressivité). Les autres récits de souvenirs "négatifs" ont trait à des situations qui créent un sentiment d'échec et portent atteinte à l'estime de soi chez l'enseignant, ou comportent même une menace grave à la sécurité sur un plan professionnel:

- Deux cas sont rapportés de décès de collègues par suite de crise cardiaque, l'un pendant son activité professionnelle, l'autre pendant un match de football (les deux récits ne disent pas s'il s'agit d'enseignants d'EPS ou d'autres matières) ; les enseignants enquêtés projettent-ils à travers ces deux récits leurs propres craintes dans un métier où ils sont appelés à développer parfois eux-mêmes des efforts physiques? En tout cas, l'un des problèmes de la formation continue qui se posent assez souvent est celui du maintien de la condition physique et des habiletés motrices chez les enseignants ;

- Deux cas d'échec en sport scolaire, où un des enseignants parle de « *fuite des élèves quand il s'agissait de s'inscrire pour le cross* », attitude évidemment légitime d'élèves qui sont menés parfois à la souffrance parce que sans préparation physique ! Il arrive en effet que l'enseignant veuille ou soit astreint à participer à des compétitions pour lesquelles ses élèves ne sont pas suffisamment préparés, et leur participation "forcée" après une sélection effectuée dans des conditions peu objectives, déclenche des résistances ; l'attitude de l'enseignant est ici évidemment préjudiciable à l'encouragement des élèves à l'activité physique, entraînant plutôt leur désaffection que leur intérêt ; voilà encore un domaine où les enseignants doivent apprendre à tenir compte non seulement du niveau, mais aussi de la préparation physique et psychologique des élèves ; celle-ci ne concerne pas que les athlètes de performance, ce qui induit la nécessité d'une formation en Psychologie du Sport non seulement pour les entraîneurs mais également pour les enseignants d'EPS ;

- Deux cas de renoncement à la programmation d'enseignements à cause de problèmes d'ordre matériel mais aussi humains: Cycle de gymnastique abandonné en cours de réalisation pour des motifs d'espace réduit mais aussi de « *mixité et proximité* », écrit un enseignant ; renoncement à des apprentissages du triple saut « *pour terrain non praticable* ». Les enseignants concernés ici semblent plutôt chercher à rationaliser les causes d'un phénomène qui se répète assez souvent : l'abandon d'enseignements plutôt pour des raisons plus réelles d'une formation incomplète ou inexistante, dans des spécialités très peu ou mal prises en charge durant la formation initiale ; d'où les difficultés rencontrées par les enseignants;

- Un cas de travail « *avec un proviseur ignorant la valeur de l'EPS* », écrit un autre sans donner d'autres explications, mais ajoutant une remarque au sujet d'« *un emploi du temps chargé* » ; parfois il arrive effectivement que des enseignants fassent 06 heures de terrain, avec des classes surchargées et sur des terrains rudimentaires, ce qui est durement ressenti en fin de journée; d'où l'existence chez l'enseignant probablement

d'un sentiment d'injustice et de frustration, et le ressentiment dirigé vers un chef d'établissement qui n'aurait peut-être pas écouté ses doléances ;

- Une nomination dans un établissement avec très peu d'espace disponible et sans aucune installation sportive, où l'enseignant écrit avoir appris « *la débrouillardise avec mes élèves* » ; de tels cas sont en réalité assez nombreux, la plupart des établissements d'enseignement secondaire n'ayant que des espaces peu aménagés ; certains enseignants ayant vécu des expériences dans des lycées différemment pourvus en installations, disent que de telles situations les ont aidé à apprendre leur métier, comme on le verra dans les résultats d'entretiens ;

- Un cas d'expérience d'encadrement des épreuves d'EPS au baccalauréat « *sous 45°* » dans le sud du pays est mentionné avec une pointe de fierté ; expérience peut-être unique pour celui qui la raconte, parce que venant du nord du pays au Sahara en période d'examen. C'est particulièrement dans ces régions que le besoin de salles de gymnastique se fait sentir.

Essayant de faire une synthèse, nous remarquerons que l'ensemble des récits d'expériences négatives semblent indiquer deux facteurs déterminants dans les réponses des enseignants interrogés :

- **le comportement et la sécurité de leurs élèves**, 18 expériences racontées sur les 27 "négatives" ayant trait aux problèmes de conduite et aux accidents ;

- **l'estime de soi et sa propre sécurité dans le cadre de l'activité professionnelle** : 09/27 récits "négatifs" expriment une expérience de travail malheureuse ou un sentiment d'échec ou d'abandon ; les histoires d'accidents, classées en premier dans les préoccupations liées à la sécurité des élèves, ainsi que des cas de mauvaises relations (agressivité, désaccord au sujet des notes...), peuvent aussi bien être interprétés ici comme ayant un lien avec un sentiment d'échec. Dans ce cas il nous paraît assez intéressant de découvrir que **les enseignants d'EPS interrogés semblent se préoccuper à peu près à un même niveau à la fois de leur personne et de la personne de leurs élèves, ou de la relation qu'ils ont avec leurs élèves**. Voyons maintenant ce qui ressort des récits d'expériences "positives", c'est-à-dire aux issues plus heureuses.

2.1.2 - Les récits d'incidents critiques positifs:

Ils sont beaucoup plus nombreux que les récits d'expériences "négatives". Les 35 enseignants interrogés ont en effet rapporté 76 récits sur 103 (soit 74%) relatifs à des souvenirs agréables. Cherchant patiemment à dégager le sens de chaque récit, nous sommes arrivés à une classification en six (06) catégories différentes. Le tableau V suivant reproduit ce regroupement en catégories dénommées suivant le domaine abordé:

Tableau VI: Souvenirs marquant positivement la vie professionnelle de 35 enseignants d'EPS :

Catégories	Thèmes	fréquence par thème	Score par catégorie
Réussite professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> -Cycles d'apprentissages nouveaux réussis en judo, gymnastique aerobic... -Résultats positifs en Sport Scolaire -Succès à des examens professionnels pratiques -Réalisation d'une performance personnelle devant les élèves -Professeur fêté ou remercié par ses élèves en fin d'année scolaire -Elèves qui ramènent tous leurs ballons en BB et VB -Des élèves dispensés qui se ravisent et viennent au cours 	<p>(05)</p> <p>(04)</p> <p>(03)</p> <p>(03)</p> <p>(03)</p> <p>(02)</p> <p>(01)</p>	21
Relations d'aide aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> -les élèves nous font des confidences au sujet de problèmes divers -Encouragement d'élèves handicapés ou obèses à pratiquer les APS -Aide apportée aux élèves à différents niveaux : familial, scolaire... -Très dure séparation de mes élèves lors d'une mutation -Attachement à un élève resté en relation amicale après scolarité -Encouragement de liens d'amitié entre élèves 	<p>(05)</p> <p>(05)</p> <p>(03)</p> <p>(01)</p> <p>(01)</p> <p>(01)</p>	16
Entraide des élèves	<ul style="list-style-type: none"> -Entraide entre membres de groupe au cours d'apprentissages -Efficacité, synchronisation, cohésion dans le travail collectif -Solidaires dans responsabilités comme la mise en place du matériel 	<p>(05)</p> <p>(04)</p> <p>(02)</p>	11
Personnalités attachantes d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> -Handicapés ou obèses très motivés -Elèves courageux : s'accrochent malgré niveau faible ou échec -Elèves très motivés et performants -Elève bi-latéralisé utilisant aisément deux côtés 	<p>(04)</p> <p>(03)</p> <p>(03)</p> <p>(01)</p>	11
Situations très motivantes	<ul style="list-style-type: none"> -Situations compétitives avec enjeux ou récompenses -Situations ludiques originales (exécuter une "danse d'échauffement"; par deux : imiter, conduire, attraper, fuir...) 	<p>(05)</p> <p>(02)</p>	07

Expériences particulières	-Participation de l'enseignant à l'activité avec ses élèves	(03)	11
	-Compétitions HB finies sur le score de 0 à 0	(02)	
	-Compétitions en HB et FB entre administrateurs et enseignants	(02)	
	-Compétitions relevées entre élèves sahraouis et algériens d'un lycée	(01)	
	-Oiseau touché en plein vol par un ballon	(01)	
	- Réception spectaculaire par le gardien d'un tir en hand-ball	(01)	
-Un malade envahit le terrain en HB et joue avec élèves et professeur.	(01)		

A la lecture de ce tableau, nous pouvons d'ores et déjà dire que les 76 récits de bons souvenirs ayant marqué les enseignants interrogés concernent six domaines plus ou moins différents. Prenons comme exemple la première catégorie de récits relatifs à la réussite au plan professionnel. Différents aspects de cette réussite sont abordés : programmation et réalisation de cycles d'enseignement originaux ou nouveaux, victoires remportées en sport scolaire en dehors de l'établissement, succès personnel à des examens professionnels ou performances réalisées devant les élèves, intérêt accordé par les élèves à leur professeur ou à l'EPS. Le choix de ces récits est clairement lié à la satisfaction du moi, à **la valorisation personnelle et l'estime de soi au plan professionnel**, les enseignants cherchant à combler un besoin qui semble tout à fait naturel. Le score de 21 récits de ce domaine de "réussite professionnelle" montre suffisamment l'importance d'un tel besoin. « *Pour maintenir notre moi autonome et intact, nous avons besoin des autres ; non seulement de leur tendresse et de leur amour, mais aussi de leur présence, de leur opinion, de leurs souvenirs, "car le moi est le lieu des identifications imaginaires" (Serge Leclair), et il risquerait de se déliter si nous perdions leur support concret* » (Sillamy, 1980, p.760).

Les enseignants racontent des moments de plus ou moins grande satisfaction vécus surtout avec les élèves, comme cet enseignant de 58 ans: « *En cycle de volley-ball, j'avais demandé à chaque élève de ramener son propre ballon (quelle que soit sa taille et sa qualité), car l'établissement ne disposait que de deux ballons... En voyant 40 ballons faire des trajectoires en l'air (...), cette séquence m'a marqué de par la richesse de l'apprentissage (grande quantité de travail) et de par la progression rapide des élèves mais aussi de par leur adhésion* ». Cet autre enseignant de 57 ans montre sa satisfaction devant « *la réaction très positive des élèves à la programmation d'un cycle d'aerobic, nouveau pour l'enseignant et pour les élèves* ». La réussite est d'autant plus marquante affectivement que l'enseignant "expérimente" une nouvelle activité. **Les réussites de cycles d'apprentissages nouveaux ou originaux** sont beaucoup plus intéressants évidemment pour les enseignants comme pour des élèves ayant pratiqué un nombre d'activités réduit, et toujours le même, au collège comme au lycée.

Si l'estime de soi au plan professionnel semble se placer en première position, on remarquera à travers les autres catégories que **les élèves sont au centre des satisfactions ou des frustrations vécues pendant l'activité professionnelle** :

Catégories "Relations d'aide aux élèves", "Entraide des élèves" et "Personnalités attachantes d'élèves", qui totalisent toutes les trois un score de 37 récits (soit le tiers de l'ensemble des incidents). Mais ce qui est encore plus important pour les hypothèses de notre essai de recherche, c'est que **l'ensemble des expériences rapportées dans ces trois catégories ont trait à des aspects socio-affectifs vécus en EPS et ayant marqué les souvenirs des enseignants** : variété des actions d'aide apportée par l'enseignant aux élèves, entraide des élèves, solidarité dans les groupes... Un autre enseignant de 58 ans (un autre que celui cité précédemment, la réponse venant ici de l'est d'Alger) dira sa « *joie intense quand les élèves accourent pour m'aider à mettre en place le matériel pédagogique avant le cours* ».

Les meilleurs souvenirs de l'expérience professionnelle des enseignants, ou du moins ceux qui semblent leur donner le plus de satisfaction puisque les ayant plus marqués, ce sont ceux de leurs relations d'aide avec leurs élèves et des relations d'entraide des élèves entre eux. Nous tirons cette conclusion au vu d'abord d'un score élevé de récits des trois catégories qui viennent d'être citées, mais la démonstration est faite aussi par les émotions ou sentiments forts exprimés par les enseignants dans leurs récits. Cet enseignant de 44 ans par exemple citera en premier récit le cas suivant : « *Je me souviens d'une élève très renfermée et retirée... (en basket-ball il s'entend avec les autres pour l'encourager à jouer). Sur une phase de jeu, elle marque et on la félicite en tapant sur les mains. A partir de ce moment- là, elle se mit à courir, à être disponible, et avec un grand sourire sur le visage... Nous avons des adolescents, personnes en mutation, donnons-leur confiance en soi* ».

Les situations de compétitions, surtout dans les jeux collectifs, reviennent souvent comme facteur de réussite, un peu à travers toutes les catégories : Cette enseignante de 51 ans écrira que « *les épreuves d'examen ciblées (ou pour des objectifs annoncés) et les situations compétitives dans mes séances m'ont beaucoup aidée à motiver les élèves et les amener à aimer la matière* ». En dehors de l'enseignement régulier, les victoires en sport scolaire citées dans la catégorie "Réussite professionnelle" permettent notamment de valoriser aussi bien la position de l'enseignant que les élèves performants ou « sportifs ». Les compétitions citées dans les "Expériences particulières", même sortant du cadre de l'enseignement (comme les rencontres entre professeurs et administrateurs), tendraient à valoriser l'enseignant d'EPS dans son environnement professionnel. Un enseignant de 47 ans raconte avec fierté le « *dévouement de mes élèves dans l'organisation d'un match entre professeurs* » ; un autre de 54 ans a été marqué par « *la compétitivité de niveau élevé existant entre une équipe d'élèves algériens et une équipe d'élèves sahraouis, et des résultats de haut niveau en volley-ball et football* » ; un autre enseignant de 46 ans montre qu'il a particulièrement apprécié un vécu professionnel avec une classe d'élèves émigrés rentrés au pays et regroupés dans une classe spéciale : « *J'avais le sentiment que j'étais dans une équipe et j'ai eu des contacts instructifs avec tous les élèves* ».

L'ouverture sur l'environnement semble ainsi particulièrement appréciée chez les enseignants d'EPS, à la recherche de contacts humains, de confrontations amicales et autres expériences nouvelles ou originales. Le choix d'un métier dynamique, caractérisé

par les relations humaines et le travail d'équipe, y est probablement pour beaucoup. En exploitant encore mieux ces caractéristiques de leur profession, et en insistant sur l'esprit sportif, c'est-à-dire l'apprentissage de la loyauté, le respect des règles et de l'adversaire, les enseignants d'EPS gagneraient certainement en efficacité pédagogique dans les apprentissages socio-affectifs de leurs élèves. Encore faut-il qu'ils en prennent suffisamment conscience et soient préparés pendant leur formation.

Le métier lui-même semble les amener, d'après les situations qu'ils rapportent dans leurs propres récits, à apprendre à faire attention aux plus forts comme aux plus faibles : 11 réponses racontent des cas que nous avons regroupés sous la dénomination de "Personnalités attachantes d'élèves", parce que les enseignants concernés semblent encore plus marqués que dans les autres récits. Ils rapportent ces cas avec une émotion à peine voilée, faisant apparaître ainsi le lien étroit qui s'est créé entre eux et leurs élèves sur un plan affectif :

-Ce sont d'abord les cas d'élèves physiquement handicapés mais volontaires qui semblent les avoir le plus marqués. C'est encore plus valorisant pour l'enseignant qui considère avoir apporté son soutien à l'élève concerné et réussi à l'intéresser et le faire évoluer. Cet enseignant de 57 ans raconte : « *...Un élève qui était manchot et qui ne pouvait pratiquer l'EPS à cause déjà de cet handicap et d'un complexe devant ses camarades... Nous avons discuté et décidé ensemble (élèves-professeur) de l'aider et de lui préparer le terrain pour qu'il puisse s'intégrer au groupe. Les résultats étaient excellents puisque l'élève est arrivé même à pratiquer de la gymnastique au sol* ». Un autre enseignant du même âge confirme en quelque sorte le soutien qui est apporté non seulement par le professeur à ses élèves en position d'handicap, mais aussi la solidarité des autres élèves : « *Entraidés et soutiens entre membres du groupe d'élèves lors d'apprentissages et d'applications, surtout vis-à-vis des plus faibles, ce qui crée une motivation supplémentaire pour eux* ». A l'évidence, de telles situations d'apprentissage de la solidarité ont un caractère hautement éducatif sur un plan socio-affectif, dans la mesure où les sentiments ressentis par les élèves valorisent les rapports sociaux et la vie communautaire à travers la simple expérience d'un groupe-classe en EPS.

Les situations vécues en EPS par les élèves diminués ou handicapés physiquement sont certainement plus marquantes en EPS pour eux qu'ailleurs, parce que leur handicap devient beaucoup plus visible dans une discipline où l'on fait appel aux capacités du corps (force, souplesse, habiletés motrices diverses) ; c'est probablement une des raisons de la volonté affichée par nombre d'entre eux, et laissant des souvenirs marquants chez leurs professeurs. Ce qui fera dire à un enseignant relativement jeune de 37 ans, et montrant une sorte d'étonnement : « *Il ya des élèves qui sont handicapés à 60% et qui veulent pratiquer l'EPS tout autant que les autres. C'est la réalité* ». Réalité d'autant plus probante que nombre de cas sont racontés avec approbation et même une sorte d'admiration par les enseignants. Un autre jeune enseignant de 37 ans écrira : « *J'ai eu une élève en première année souffrant de surpoids qui est restée absolument assidue durant toute l'année* » au cours d'EPS. La satisfaction de l'enseignant est encore plus grande quand il arrive à aider lui-même l'élève en difficulté : Un enseignant encore plus jeune, 34 ans (mais ayant déjà une expérience professionnelle de 10 années), raconte

qu'il avait « *en classe de terminale une fille qui ne participait pas aux activités physiques pour des raisons d'ordre morphologique (c'est-à-dire corpulente), ce qui l'a influencé négativement dans sa vie personnelle; je suis alors intervenu pour lui expliquer les objectifs de l'EPS et leur impact sur la vie individuelle (...) jusqu'à ce qu'elle soit convaincue et qu'elle ait retiré la dispense et commencé à pratiquer* ». Une des tendances les plus actuelles de la recherche semble se situer à ce niveau de l'étude des besoins réels aux plans physique et psychologique (Simon, 2007, pour les enfants et les adolescents en France) ; et l'on parle de plus en plus par exemple des APH (ou Activités Physiques Habituelles) suivant les caractéristiques des populations concernées (âge, sexe...) et de l'environnement (voir par exemple Falgairette, Deflandre & Gavarry, 2004). L'avenir de l'EPS en tant que moyen d'éducation aussi bien en milieu scolaire qu'en direction des autres catégories de population semble ainsi se resituer dans la perspective "hygiéniste" et médico-sociale tracée par l'un des théoriciens des activités physiques, P. H. Ling (1776-1839) et sa méthode appelée "gymnastique suédoise". Une des méthodes qui revient au devant de la scène dans les salles à travers le monde entier.

Les enseignants interrogés ne se situent pas dans leurs récits par rapport à un courant ou une mode, puisque aucun ne nous en a jamais parlé, qu'il s'agisse d'ailleurs de ce questionnaire ou des entretiens présentés plus loin. Ils semblent plutôt réagir naturellement à un besoin ressenti chez des élèves devenus de plus en plus sédentaires. Et leur intuition ou leur empathie, ou la simple observation, les amènent non seulement à se préoccuper du corps de leurs élèves handicapés ou obèses, mais de leur personnalité. C'est le cas du dernier exemple de jeune enseignant face à une élève corpulente, que nous venons de présenter, mais aussi d'autres récits. Souvenons-nous de cet enseignant de 44 ans qui disait : « *Nous avons des adolescents, personnes en mutation, donnons-leur confiance en soi* ». C'est le même qui donne, grâce à l'anonymat probablement, une image libérée des tabous à travers un deuxième récit : en gymnastique, « *une fille n'arrivait pas à faire la roulade avant. Au bout de plusieurs essais infructueux, je lui donne une petite tape sur les fesses, qui la pousse à faire la roulade. Puis à partir de ce moment-là, elle n'a plus besoin d'aide. "Tout geste réalisé naturellement et sans arrière-pensée ne risque pas d'offenser l'élève". En EPS, nous bougeons notre corps naturellement* ». Un autre, âgé de 50 ans, cite le cas d'une « *fille très grosse, dépasse les 100kg, mais fait la roulade avant et arrière d'une façon impeccable et sans complexe* », encouragée évidemment par un enseignant qui ressent son utilité plus fortement encore qu'avec des élèves perçus comme étant plus "ordinaires". Tous ces exemples de récits où les enseignants apportent une aide peut-être unique, introuvable ailleurs, confirment la nécessité d'analyser de manière approfondie les attitudes que l'enseignant doit adopter, et donc la nécessité d'une formation psychologique poussée.

Les différents récits des enseignants interrogés montrent en effet entre autre que la dimension affective et sociale est omniprésente en EPS, sous des formes d'expression variées décrites par les enseignants eux-mêmes chez les élèves, ou entre eux-mêmes et leurs élèves: traces d'émotions fortes vécues dans des situations de réussite ou parfois d'échecs ou frustrations comme dans les cas d'accidents, souvenirs de conflits ou de relations amicales, de personnalités d'élèves, de solidarité et d'entraide non seulement

entre élèves mais des élèves envers un enseignant parfois en difficulté : Le même enseignant qui a raconté l'histoire de l'élève manchot présentée plus haut rapporte que « *lors d'une séance d'EPS, j'ai eu une entorse pendant le travail et c'est effectivement deux de mes élèves qui m'ont emmené à l'hôpital(...) Après l'hôpital ils m'ont ramené chez moi, plâtré. Je n'oublierai jamais cet élan de dévouement et de valeur humaine incommensurable* ».

Les enseignants n'oublient pas non plus des expériences "négatives" avec les élèves, mais l'on remarque la volonté de chercher à résoudre les problèmes posés à travers ces incidents "négatifs", comme ces exemples où certains regrettent devant les accidents de ne pas avoir reçu une formation suffisante en secourisme, ou qui essaient de s'armer de plus de vigilance... Nous pouvons dire alors, en conclusion à cet essai d'analyse d'incidents critiques rapportés par des enseignants, que les comportements des élèves sont au centre des bons comme des mauvais souvenirs, des préoccupations comme des satisfactions des enseignants; preuve supplémentaire s'il en est, de cette importance des relations de l'enseignant avec ses élèves, et de la nécessité de prise en charge éducative de ces aspects de manière plus consciente et plus explicite: apprendre par exemple aux futurs enseignants à observer et noter les incidents arrivés en cours, et à les analyser... Johnson & Bany (1974) proposent de nombreux exemples d'incidents à étudier pour apprendre à animer la classe ; même destinés plus au travail scolaire en salle de classe qu'à l'EPS, ces exemples sont instructifs à plus d'un titre ; ils nous ont d'ailleurs aidé entre autre à avancer des propositions de formation au chapitre VI (pp. 192 et suivantes).

Pourquoi en effet ne pas considérer à partir de telles observations émanant des récits d'enseignants expérimentés, ressource importante à notre avis pour la pédagogie de l'EPS, qu'il faut tout simplement revoir la formation psychologique ? L'objectif étant évidemment de mieux préparer les enseignants à des phénomènes qui semblent les marquer: aider des élèves à s'épanouir sur un plan émotionnel et social.

Avec la quatrième expérience de recherche effectuée dans ce travail, des entretiens individuels avec des enseignants relativement expérimentés là aussi, nous espérons apporter plus de clarté à ces propositions de formation.

2.2 – Les entretiens individuels non-directifs :

Nous avons pu effectuer des entretiens durant les deux années scolaires 2009/2010 et 2010/2011 avec 38 enseignants (dont 05 femmes seulement), 34 PES et 04 PEM exerçant dans l'enseignement secondaire, dans trois wilayate (Béchar, Oran, Sidi-Bel-Abbès). Ayant essayé de respecter rigoureusement la séparation entre notre travail d'inspection et celui de la recherche, en effectuant notamment la plupart des entretiens hors de notre circonscription et en nous présentant comme retraité, nous avons eu de grandes difficultés à obtenir l'accord et le respect des rendez-vous pris. Nous avons pu effectuer un nombre d'entretiens qui peut paraître limité, mais combien riche en informations émanant d'enseignants expérimentés et volontaires, travaillant pratiquement tous dans des lycées différents : deux fois seulement nous avons effectué

les entretiens avec deux enseignants travaillant dans le même établissement; nous avons pu ainsi nous entretenir avec 38 enseignants de 36 lycées différents dans trois wilayate.

L'âge moyen des enseignants interrogés est de 43 ans, mais les âges réels se distribuent sur une étendue assez importante, entre 33 ans et 61 ans. La majorité (35/38) sont mariés et ont tous eu en moyenne entre 02 à 03 enfants. Si ces données nous présentent notre population de manière générale, le plus important pour nous en fait est que nous nous sommes adressés à des enseignants d'EPS suffisamment expérimentés, pouvant rendre compte d'un vécu professionnel et de sa représentation. Ayant démarré nos entretiens sur la base d'un minimum de dix années d'expérience professionnelle, nous avons finalement une moyenne d'ancienneté générale de 17 ans, effectuée pour la plupart dans l'enseignement secondaire, avec les trois niveaux scolaires de 1ère, 2ème et 3ème AS. Nous avons remarqué par ailleurs que l'expérience accumulée pendant presque vingt ans est vécue en moyenne dans deux à trois lycées différents, dans des conditions matérielles et avec des populations d'élèves et un environnement relativement différents; ce qui ajoute à la richesse et la variété des situations pédagogiques vécues et des informations que pourront nous livrer ces enseignants. Les plus expérimentés sont à l'image de cet enseignant de 47 ans, 22 ans d'enseignement, qui raconte : *« J'ai travaillé dans un lycée sans moyens, appris à préparer leçons et terrains, puis dans un lycée bien doté, où j'ai appris la variété de choix d'enseignements (...). Puis arrive internet, qui m'a aidé à développer mes compétences surtout comme entraîneur de natation ».*

Cette expérience chez certains enseignants dans d'autres domaines, souvent complémentaires à l'enseignement, ne fait que renforcer la richesse de l'expérience générale : Parmi les 38 enseignants interrogés, 13 (soit le 1/3) sont d'anciens athlètes, 10 ont participé à l'encadrement de leurs collègues en formation continue ou ont enseigné en formation initiale avec des étudiants ou enseignants stagiaires en EPS, 08 ont été ou sont encore entraîneurs (de football, basket-ball, natation, judo, haltérophilie), et 09 ont eu d'autres fonctions ou responsabilités pédagogiques ou administratives. Celles-ci sont relativement variées : inspection pédagogique, direction administrative ou responsabilité pédagogique dans un établissement de formation ou d'enseignement, élaboration de programme d'enseignement scolaire et d'entraînement spécialisé, encadrement de sport scolaire, enseignement avec des classes sport-études (aménagées dans des collèges pour permettre aux élèves performants de faire du sport).

Avant d'aborder les résultats d'analyse des entretiens, rappelons que nous nous sommes inspiré de la technique d'Entretien Non-Directif de Recherche (sur la base de référence méthodologique essentiellement de Blanchet & al., 1985). Partant d'un item général, **« Parlez-moi de votre travail »**, c'est pendant la discussion que nous relançons les interrogés sur d'autres items. Il s'agit des items suivants : **les élèves, la formation, le profil (idéal) de l'enseignant**. Il est remarquable d'ailleurs que ces items soient très souvent abordés pendant les entretiens sans notre intervention, parce qu'ils sont en relation directe avec la question initiale, relative à l'activité professionnelle. Nous ne faisons alors que relancer au bon moment l'entretien sur le sujet abordé.

Ce sont donc ces items (le travail, les élèves, la formation, le profil de l'enseignant d'EPS) qui ont constitué nos catégories d'analyse. Notre attente est de voir émerger, sans qu'on y fasse allusion directement dans l'entretien, les aspects qui nous préoccupent, c'est-à-dire:

- Les comportements et besoins perçus par les enseignants chez les élèves sur un plan socio-affectif ;
- Les difficultés rencontrées sous cet angle d'ordre socio-affectif et les besoins de formation que formuleraient les enseignants interrogés ;
- Le profil idéal de l'enseignant d'EPS tel que se le représentent ces enseignants.

Le tableau VII qui suit donne les résultats de l'analyse de contenu des entretiens. Nous ne prétendons pas administrer des preuves scientifiques rigoureuses à partir de l'analyse de données de questions ouvertes, mais montrer peut-être le bien-fondé de nos hypothèses : nous supposons que devant les manifestations d'ordre socio-affectif en EPS, les enseignants ressentent les besoins des élèves, éprouvent quelques difficultés à les prendre en charge et expriment le besoin d'une formation plus poussée, en psychologie plus précisément.

Tableau VII: Données d'entretien non-directif avec 38 enseignants d'EPS ayant plus de 10 années d'expérience

Item de démarrage de l'entretien : Le travail

Items abordés par relance: les élèves, la formation, le profil idéal d'enseignant d'EPS.

Items et sujets abordés (et score total des UES)	Unités d'Enregistrement par Similitude de sens (UES)	Fréquence par UES
Le travail Stress, obstacles, frustration (114)	-Pbs de la vie sociale(salaire, transport, logement...)	19
	-Pbs d'insuffisance de moyens matériels	17
	-EPS peu valorisée, insuffisance horaire	17
	-Pression des effectifs des classes	14
	-Programme difficile à appliquer	11
	-Mauvaise gestion administrative	10
	-Barème EPS facile« asservi» au résultat du bac.	09
	-Accidents des élèves en plein cours	07
	-Régression du Sport Scolaire	06
	-EPS mal perçue par l'environnement	04
Satisfactions et réussites professionnelles (45)	-Aide apportée aux élèves dans la résolution de pbs divers (familiaux, scolaires, relationnels...)	15
	-Expérience enrichissante d'entraîneur sportif	08
	-Travail dans bon environnement humain et matériel	08
	-Participation positive des élèves et amour des APS	08
	-Expériences positives de changement d'établissement et d'environnement	06

<p>Objectifs ou rôle de l'EPS ou de l'enseignant (42)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aide au niveau individuel à former la personnalité, à s'affirmer, s'équilibrer, se défouler -Educateur sous les aspects social, relationnel, citoyen -Apprentissages moteurs, techniques sportives -Initiation à différentes APS -Jeu, animation (dans cas surtout d'effectifs élevés) 	<p>12 10 08 07 05</p>
<p>Les élèves</p> <p>Evaluation des problèmes des élèves (87)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Niveau faible et en régression par rapport au passé -Ont problèmes scolaires et sociaux (surcharge scolaire, pauvreté, problèmes transport...) -Appréhendent l'effort physique -Environnement scolaire et social peu favorable à l'EPS (perception négative, opposition pour filles) -Individus ou clans perturbateurs de la classe -Parents désintéressés, peu regardants -Peu de loisirs ou d'APS en dehors du lycée -Peu motivés pour les apprentissages méthodiques -Etats de santé défaillants 	<p>15 14 13 11 09 08 07 06 04</p>
<p>Participation, besoins et intérêts des élèves en EPS (82)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cherchent à apprendre (plutôt jeux sportifs collectifs) -Parlent de leurs problèmes à leur professeur -Peuvent en EPS s'exprimer, se défouler, se dépenser -Aiment en général l'EPS et participent -S'adaptent en fonction de l'attitude du professeur -Cherchent le contact, à s'intégrer dans le groupe -Influencés par l'entourage, les pairs en classe -Coopèrent et s'entraident volontiers 	<p>14 14 10 10 10 09 09 06</p>
<p>Attitudes de l'enseignant face aux besoins des élèves (104)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Apprendre à mieux connaître ses élèves -Ne savent pas comment les motiver ou intéresser -Les élèves sont à un âge ingrat et difficile -Laissent les élèves s'exprimer -Sont proches de leurs élèves et reçoivent confidences -Il y a entre les élèves des conflits difficiles à résoudre -Chercher à améliorer les relations avec ses élèves -Répondre à la demande d'aide des élèves -Respecter les élèves (et leurs confidences) -Mieux responsabiliser les élèves v/s des apprentissages 	<p>16 14 13 12 11 10 08 08 07 05</p>

<p>La formation</p> <p>Domaines de besoins en formation initiale (86)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Secourisme 15 -Psychologie du développement, psychologie sociale 13 -Défauts d'évaluation des pré-requis à l'entrée (passé sportif...) 11 -Législation scolaire 10 -Pratique physique et sportive 10 -Pédagogie pratique 10 -Formation civique et déontologique (valeurs du Sport...) 06 -Théorie et méthodologie de l'entraînement 04 -Informatique 04 -Personnaliser la formation, encourager l'autoformation 03 	
<p>Démarches de formation continue (75)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Autoformation, information: se mettre à jour régulièrement 25 -Mieux organiser le Programme officiel de formation continue 15 -Communication, échanges, contacts entre collègues 13 -Apprendre à enseigner plusieurs ou de nouvelles APS 08 -Fournir bibliothèques et internet dans les établissements 07 -Encourager les enseignants à la recherche et la production 04 -Tenir à jour un cahier-journal d'observation et autoévaluation 03 	
<p>Le profil idéal de l'Enseignant d'EPS</p> <p>Qualités personnelles (91)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Un modèle, un exemple (assiduité, valeurs morales, physique) 21 -Stabilité émotionnelle, maturité, self-control 11 -Actif, dynamique 11 -Forte personnalité, du tempérament 10 -Juste, équitable, impartial 10 -Ayant de l'autorité 10 -A l'écoute des élèves 08 -Respectueux de ses élèves 05 -Aime son métier, respectueux de son métier 05 	
<p>Compétences, savoir, savoir-faire (60)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Connaitre ses élèves, leurs pbs, besoins et motivations 17 -Autoformation et perfectionnement continu 14 -Préparer, planifier, renouveler son travail 13 -Se remettre en cause, changer(en fonction des réalités et besoins) 09 -Etre un enseignant doublé d'un entraîneur 07 	
<p>Relations à l'environnement humain (55)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Maitriser la relation avec ses élèves 18 -Etre en relation avec les collègues (toutes matières) 10 -Relations avec l'administration et les adjoints d'éducation 10 -Etre en contact avec des psychologues 06 -Etre en contact avec des médecins 04 -Etre en contact (à l'écoute) de l'environnement social 04 -Etre en contact avec les parents 03 	

Faisons le total des fréquences de réponses en rapport avec chaque item pour avoir une idée globale sur sa place pendant les entretiens:

-**Le travail** : 201 UES ou Unités d'Enregistrement Signifiantes, dans l'ensemble des entretiens, sont relatives à cet item, soit une moyenne de 05 à 06 remarques significatives pendant un entretien ;

-**Les élèves** : 273 (moyenne de 07 UES relatives aux élèves) ;

-**La formation** : 161 (moyenne de 04 à 05 UES) ;

-**Le profil idéal de l'enseignant** : 206 (moyenne de 05 à 06 UES).

Pour rendre plus aisée la lecture de ce tableau si riche de l'expérience des enseignants interrogés et de leurs représentations et opinions, rappelons que les Unités d'Enregistrement Signifiantes (UES) reproduisent les réponses les plus précises possibles dans les significations qu'elles portent ; elles sont regroupées sous la formulation la plus fidèle possible aux réponses des enseignants. Prenons le premier exemple d'UES sur ce tableau : 19 enseignants interrogés ont abordé des "Problèmes de la vie sociale (salaire, transport, logement...)".

Les UES sont regroupées ensuite en fonction de leurs similitudes de sens dans une première sous-catégorie, toujours la plus précise mais aussi la plus synthétique possible d'un même domaine ou sujet abordé, preuve de l'intérêt ou des préoccupations des enseignants. C'est ainsi que les "Problèmes de la vie sociale" qui viennent d'être cités comme exemple se retrouvent classés avec les "Problèmes d'insuffisance de moyens matériels" et les autres UES regroupées par similitude de sens dans la même sous-catégorie ou sujet relatif aux "**Stress, obstacles, frustrations**", etc. Les sous-catégories rejoignent enfin les items qui constituent nos grandes catégories d'analyse (le travail, les élèves, la formation, le profil de l'enseignant d'EPS).

Nous essaierons d'effectuer notre analyse en associant à la fois des données quantitatives (essentiellement les fréquences de réponses par item) et des données qualitatives, particulièrement les différents sujets abordés et leur signification par rapport à notre centre d'intérêt : les aspects socio-affectifs en EPS et la formation des enseignants. Etant conscient du nombre réduit de 38 enseignants interrogés, nous ne faisons pas trop confiance à une analyse quantitative poussée, qui tiendrait par exemple compte du nombre d'enseignants concernés suivant les différentes réponses ; nous nous appuyerons par contre sur les aspects qui sont le plus fréquemment abordés dans les entretiens (fréquences de réponses similaires). En centrant ainsi l'analyse sur les sujets abordés et leur fréquence, nous espérons mieux faire ressortir les représentations du vécu professionnel et les attitudes des enseignants interrogés, dont l'expérience n'est pas négligeable malgré leur nombre réduit.

Sur la base d'abord des fréquences par item, par sujet et par UES, regroupés par similitude de sens, nous pouvons d'ores et déjà effectuer les remarques suivantes :

-Parmi les quatre **items** autour desquels était centré l'entretien, **les élèves** apparaissent recueillir le plus d'intérêt de la part des enseignants interrogés, à travers la totalisation du score le plus élevé (273 UES); ce qui veut dire que le tiers environ (32 %)

des interventions des enseignants pendant les entretiens concernent leurs élèves. Nous pouvons considérer ce résultat comme **une preuve de l'intérêt qu'ils ont pour les apprenants, ce qui a été déjà remarqué dans l'expérience précédente des récits d'Incidents Critiques;**

- A l'intérieur du classement par item, les **sous-catégories** de sujets plus ou moins différents indiquent que la fréquence la plus élevée est celle des "**Stress, obstacles, frustrations**" (114 fois) vécus dans le cadre de l'activité professionnelle par les enseignants ; ensuite viennent en seconde position dans les fréquences les "**attitudes des enseignants face aux besoins des élèves**" (104 fois abordées) ; en reliant ce résultat au précédent relatif à l'intérêt porté aux élèves, nous pouvons dire que **les enseignants se préoccupent tout autant des problèmes vécus personnellement que des attitudes à adopter pour résoudre ceux de leurs élèves ;**

- Quant aux plus petites unités de signification que sont les **UES**, la plus fréquente indique la nécessité pour l'enseignant sur le terrain, dans le cadre des "Démarches de formation continue", d'effectuer de l' "**Autoformation, information : se mettre à jour régulièrement**" (25 fois) ; la deuxième UES la plus fréquente est située parmi celles qui essaient de définir les "Qualités personnelles" de l'enseignant idéal : « **Un modèle, un exemple (assiduité, valeurs morales, le physique)** ». Ce dernier résultat nous indique que même si la formation en tant que grand item recueille les fréquences les moins élevées, cela ne veut pas dire qu'il suscite moins d'intérêt que les autres items; il ne faut pas se fier à un classement hiérarchisé en fonction de la récurrence ou fréquence des UES.

Ne faisant donc pas trop confiance aux données chiffrées à elles seules, surtout avec une population réduite, de 38 enseignants interrogés, nous nous en tiendrons à ces exemples de quelques remarques concernant les aspects qui apparaissent le plus fréquemment dans les entretiens. L'analyse par item utilisant à la fois des données quantitatives mais surtout qualitatives des différents sujets abordés nous donnera plus d'informations au sujet des représentations du vécu et des attitudes des enseignants.

Nous avons été amenés à entendre, durant les entretiens, les enseignants rapporter leur vécu sous un aspect émotionnel dans les deux premiers items (travail et relations avec les élèves), alors qu'en dernier ils évoluaient vers une approche plus réfléchie de la formation et du profil d'enseignant en EPS. Il semble naturel que les enseignants évoluaient ainsi progressivement vers plus de réflexion, d'autant que les deux derniers points (la formation et le profil) exigent de se référer à des savoirs mais aussi d'effectuer une certaine forme d'auto-évaluation (recours au souvenir de sa propre expérience).

2.2.1 – L'activité professionnelle:

Au début de l'entretien commencé par « **le travail** », les interrogés décrivent les situations vécues, généralement en commençant par des **aspects négatifs, frustrants, ou constituant des obstacles** à l'enseignement : EPS peu valorisée dans le système scolaire, ce qui se voit à travers l'horaire et les moyens matériels insuffisants, mais aussi l'environnement humain, notamment l'attitude de l'administration, considérée comme peu valorisante ou peu encourageante dans la plupart des cas. Ces évaluations implicites

du contexte de travail ne concernent pas que les problèmes spécifiques à la discipline EPS; elles montrent une certaine volonté des interviewés à inscrire leurs récriminations dans un contexte plus général concernant tous les travailleurs (comme le salaire, le transport, le logement) ou tous les collègues enseignants d'autres matières ; sont cités souvent les effectifs surchargés des classes, les programmes peu adaptés, ou encore des défauts de gestion.

La revue des problèmes vécus dans le cadre de l'enseignement de la discipline est intéressante dans la mesure où elle nous livre d'une part des informations sur la réalité (horaire, matériel, programme, effectifs des classes, gestion administrative et pédagogique, sport scolaire, accidents, examens, information); d'autre part elle confirme un choix méthodologique de recherche approprié, permettant au début de la discussion d'apercevoir le vécu réel et son influence sur l'attitude des enseignants.

« *L'implication du personnel dans la marche du système (éducatif) et sa satisfaction dans son travail sont des facteurs essentiels de réussite d'une action éducative...* » (D'Hainaut , 1981, p.88). L'échelle hiérarchique des besoins selon Maslow (1954), vue plus haut au chapitre I (p. 40) peut s'appliquer au personnel dans le cadre du travail : Les besoins supérieurs ne se manifestent habituellement que dans la mesure où les besoins inférieurs sont satisfaits ; par exemple, lorsque leur sécurité n'est pas assurée dans le système, peu d'individus feront preuve de besoin d'accomplissement. A cet aspect se rattache le problème de la rémunération...

Les interrogés passent en général en deuxième position à des situations plus valorisantes, abordant souvent la définition de la place, du rôle, des objectifs de l'EPS ou de l'enseignant ; certains s'impliquent alors d'une manière plus personnalisée, et commencent à raconter leur carrière. Comme s'ils vous disaient : « *Regardez dans quelle position nous sommes placés, alors que nous apportons...* » : En plus de vous rappeler les objectifs et rôles, ils vous citent généralement les réussites de leur carrière (surtout les plus anciens, une dizaine d'enseignants âgés de 45 à 61 ans, dont l'expérience d'enseignement se situe entre 20 à 35 ans). Remarquons au sujet des "Satisfactions et réussites professionnelles" que deux UES concernent directement les élèves : "Aide apportée aux élèves dans la résolution de problèmes divers (familiaux, scolaires, relationnels...)", la plus fréquente (citée 15 fois) et "Participation positive des élèves et amour des APS" (08 fois).

Au niveau de l'aide personnelle aux élèves, des oppositions très peu nombreuses avancent la crainte de voir ces derniers « *manipuler* » cette relation en leur faveur par rapport à la note ou à leurs camarades ; d'autres enseignants, même s'ils sont d'accord sur le principe d'aider les élèves, au moins en les écoutant, disent qu'ils ne sont pas préparés pour cette forme d'intervention (aide personnelle), et expriment ainsi indirectement un besoin de formation psychologique. Mais beaucoup d'entre eux nous ont montré aussi qu'ils savaient parfois prendre en charge les situations ou comportements auxquels ils s'affrontent, même graves ou complexes, sans avoir appris à le faire en formation. Une enseignante de 54 ans nous disait : « *On a chacun un style. C'est inné. C'est en nous. J'ai un élève devant moi ; je sens qu'il a un problème, et ça vient tout seul, j'ai envie de l'aider* ». Un exemple de l'empathie ; mais est-ce vraiment inné ?

L'enseignante n'a-t-elle pas appris au contact de ses élèves à assumer inconsciemment des rôles auxquels elle n'avait pas été préparée en formation?

L'un des aspects les plus importants est la variété des domaines d'objectifs ou rôles cités (et plus ou moins assumés). La fréquence de ceux relatifs aux aspects socio-affectifs est remarquable: aide à la formation de la personnalité au niveau individuel (12 fois citée), éducation sous l'angle de la socialisation, de la formation du citoyen (10 fois). Ce qui vient confirmer encore une fois les résultats de notre étude (Yahiaoui, 2007) des rôles de l'enseignant d'EPS citée en début de ce chapitre : **L'éducateur** sous les aspects social, relationnel, citoyen semble se situer avant l'**enseignant** chargé des apprentissages moteurs et de techniques sportives. Il est clair en tout cas que les enseignants montrent un grand intérêt pour les deux aspects, psychomoteur et socio-affectif, et **fort probable qu'ils ont plus de satisfaction sous l'aspect éducatif socio-affectif**. La plupart en effet se plaignent de l'insuffisance horaire (de deux heures par semaine) pour réaliser des apprentissages moteurs et de techniques sportives. Par ailleurs, la motivation pour ces apprentissages et surtout pour l'effort physique est faible chez les apprenants, beaucoup plus faible que chez des générations d'élèves plus anciennes, d'après des professeurs âgés ; *« s'intéresser à leurs problèmes personnels, bien entendu surtout en relation avec l'EPS, c'est peut-être la solution pour les motiver »*, dira l'un d'eux.

Remarquons enfin que dans l'UES "jeu, animation", nous précisons entre parenthèse « par pression des effectifs » parce que les interrogés considèrent ces choix de situations ludiques comme « un mal nécessaire » ou « hors normes » d'enseignement, qu'ils cherchent à justifier ; le jeu est en effet utilisé pour pallier parfois au problème des effectifs élevés en élèves ou au manque de moyens matériels ; ils n'en considèrent pas moins ces situations de jeu ou d'animation comme ayant un caractère éducatif ; même s'il s'agit plus d'improvisations que d'enseignement, ils permettent au moins aux élèves de *« dépenser leur énergie et se défouler »* (deux objectifs ici, l'un d'ordre physique, l'autre socio-affectif).

2.2.2 - les élèves:

Le deuxième item, relatif aux élèves, récolte le plus grand nombre de fréquences (273, soit le tiers des interventions des interrogés pendant l'entretien). Si nous regardons par ailleurs la variété des UES (85 unités porteuses de sens différents), celles qui constituent cet item relatif aux élèves sont les plus nombreuses (27/85, soit 32%) ; sans oublier que les autres items comportent tous des unités de sens en rapport avec les élèves (une quinzaine au total): C'est dire combien les enseignants sont près des problèmes et de l'expérience vécue avec leurs élèves !

Faisant la synthèse des résultats d'entretien au niveau de cet item, on voit bien que les enseignants ont une aperception fine des problèmes de leurs élèves, emprunte de compréhension ou d'empathie, allant des problèmes sociaux et familiaux aux problèmes de niveau scolaire, qu'il s'agisse du niveau général ou spécifique à l'EPS. Ils constatent ainsi une baisse ou une certaine régression du niveau. Ils semblent comprendre aussi (et même admettre peut-être malgré eux ?) que **les élèves participent non pas tant pour**

bénéficier des apprentissages techniques méthodiques, que pour jouer, se défouler, s'exprimer, se confier à un enseignant qui semble proche par le jeu même, profiter de l'ambiance du groupe-classe en EPS. Beaucoup d'enseignants constatent d'ailleurs que les élèves appréhendent, fuient ou refusent carrément l'effort ; ils ne situent pas les causes au niveau de difficultés dans l'activité elle-même ou des méthodes utilisées (comme des défauts de dosage possibles...), mais plutôt dans les habitudes et la culture ambiante. C., un enseignant de 46 ans, exprimera le sentiment de nombre de collègues qui constatent la sédentarité de leurs élèves : « *Avant, on avait beaucoup plus d'élèves sportifs ; maintenant c'est la génération internet : ils font du sport en appuyant sur des boutons* ». Le constat des intérêts manifestés par les élèves pour le jeu en EPS n'est accompagné d'aucune réprobation, sauf peut-être quand ils sont devant des cas individuels difficiles, ou quand il y a constitution de clans qui perturbent la classe et créent des rapports conflictuels, le refus de la mixité.... Là ils semblent souvent en position de désarroi, ne sachant pas comment réagir. Certains poseront même la question : « *Faut-il les écouter ?* » D'autres ont déjà répondu et avoueront qu'ils ont adopté la séparation entre les filles et les garçons ; la décision venant d'eux-mêmes et non des élèves parfois, ils la justifient par le fait qu'ils veulent mieux adapter les apprentissages, mieux communiquer, disant utiliser même un langage différent entre filles et garçons, plus « *dur* » avec les garçons pour freiner leur agressivité, plus « *attentif à ne pas blesser la sensibilité des filles* », dira D., 45 ans, ayant travaillé pendant longtemps dans un quartier populaire. Mais tous ne sont pas aussi assurés dans leurs choix d'attitudes. La moitié d'entre eux reconnaissent d'ailleurs qu'il faut « **apprendre à mieux connaître ses élèves** », 14 « ne savent pas comment les motiver ou intéresser » et le quart disent que leurs élèves « *sont à un âge ingrat* » ou « *difficile* ». Ils ne refusent pas pour autant de les aider, mais avouent ainsi leurs limites (de formation ?). C'est peut-être tout simplement parfois des conditions difficiles d'effectifs élevés, ou situations plus complexes de "demandes" trop lourdes de responsabilité. S., enseignante de 46 ans, raconte qu'« *un jour une élève est venue me voir en pleurant : ses parents voulaient divorcer. Je lui ai donné quelques astuces pour les remettre ensemble. Elle a été très convaincante (avec ses parents) car elle a réussi* ». Le résultat dans des situations pareilles ne doit pas être toujours heureux, les facteurs intervenant pouvant être complexes. Madame F., 54 ans, a enseigné une vingtaine d'années au lycée avant de devenir professeur-formateur à l'ITE ; malgré une longue et riche expérience, pendant notre entretien, elle montre certaines de ces difficultés, et notamment d'ordre générationnel : « *J'ai eu de très bons résultats (dans l'enseignement secondaire)... Si on me demande maintenant de revenir au lycée, non ! Mais en 78 oui ! On travaillait avec des ados-hommes... Les élèves étaient très conscients, très engagés* »... Et après le souvenir de résultats obtenus en sport scolaire, elle décrit l'aide qu'elle a pu apporter aux plans physique, affectif et social (donnant des exemples), et ajoute en insistant par la gestuelle : « *En ce moment surtout, l'élève a besoin de ça (d'être aidé). Il est dans une société... (un temps d'arrêt), on voit qu'il a des problèmes. Et l'adolescence est devenue difficile, difficile, très difficile. Et je me demande si l'enseignant voit ça* ». La remarque relative à la différence des générations est à l'image du sentiment exprimé par

beaucoup de ses collègues anciens : est-ce un jugement de valeur en relation avec un conflit de générations ? Il nous semble qu'il s'agit plutôt de l'observation pertinente de changements sociaux dans le sens d'une plus grande complexité des problèmes.

Dans un article analysant "Le Sport dans l'intégration du groupe générationnel adolescent", Cagigal (1967), même parlant d'une génération plus ancienne et en Europe, semble donner raison aux enseignants qui ressentent ces changements: « *On peut parler d'une inadaptation progressive du groupe social de la jeunesse aux lignes directrices de la société actuelle. Le fait est complexe(...). De nombreuses enquêtes réalisées en différents pays permettent de se rendre compte d'une attitude commune : Le désintérêt des masses de jeunes pour les causes morales et les principes politiques sur quoi repose l'ordre social. De là leur désintérêt pratique pour toute collaboration civique* » (p. 116). Mais il ne désespère pas de cette attitude et voit le sport comme un des moyens d'une éducation efficace. Finalement, « *il est très bon que le groupe générationnel adolescent puisse établir des structures nouvelles d'une certaine manière, n'émanant pas directement des conventionnalismes sociaux déjà établis. Le sport est plein de possibilités dans ce sens. Le besoin de se regrouper en petits clans que ressent la génération juvénile d'aujourd'hui trouve une forme à sa mesure dans l'équipe sportive (...). Respirer dans le climat de l'équipe donne à l'individu, sans le vouloir, un sens de l'organisation sociale générale* » (p. 122).

Nous revoilà dans le contexte de la socialisation affirmé par les enseignants d'EPS algériens dans notre expérience de 1998 (début de ce chapitre, p. 145), et qui insistent dans les entretiens également sur l'importance de l'équipe. Au sujet de la "Participation, besoins et intérêts des élèves en EPS", les enseignants parlent d'élèves qui "cherchent à apprendre plutôt des jeux sportifs collectifs" (14 fois répété), et s'orientent donc vers les activités de groupes ; d'autres UES indiquent ce phénomène encore plus directement: "Cherchent le contact, à s'intégrer dans le groupe" (09 fois), "Influencés par l'entourage, les pairs en classe" (09 fois), "coopèrent et s'entraident volontiers" (06 fois).

Englobant pratiquement tous les aspects de l'aide que l'EPS peut apporter à leurs élèves en fonction de leurs besoins, les enseignants interrogés ont tendance à formuler cette aide en termes d'attitudes à adopter que nous avons rassemblées au tableau VII dans la sous-catégorie "Attitudes de l'enseignant face aux besoins des élèves". Elles expriment en général l'importance donnée à la **relation enseignant-élèves**, la nécessité d'apprendre à **connaître des élèves qui vivent une période difficile**, et de leur apporter une **aide collective, parfois individualisée** : "Répondre à la demande d'aide des élèves" (08 fois). Des exemples de réponses des enseignants peuvent mieux illustrer la tendance de ces attitudes :

- L'un parmi les plus jeunes enseignants interrogés en entretien, K.-E., 35 ans mais cumulant quand même ses onze années d'expérience, remarquera : « *Le professeur d'EPS est particulier dans la relation avec les élèves. Ils le considèrent comme un ami. On ne dira pas qu'il soigne, mais il guide parce que les élèves demandent de l'aide* »;

- Un autre plus âgé, M. (47 ans) dira : « *Mes élèves m'ont transformé : jeune, je me bagarrais avec ceux qui étaient agressifs ou provocateurs. Plus âgé, je suis devenu plus affectueux, un peu comme un père* ».

- Un troisième enseignant, A., 48 ans d'âge et dont l'expérience est enrichie par un travail d'entraîneur sportif, nous résume des sentiments ou des explications données aux comportements des élèves en EPS par d'autres collègues: « *Après avoir fait son "travail d'élève" avec tous les profs, l'élève en EPS va se relâcher, sortir de la saturation. Surtout après les compositions, il veut se reposer ! Il veut un climat de récupération. C'est pourquoi il faut répondre en lui donnant les activités physiques qui l'aident à garder sa forme, et en même temps sortir du train-train quotidien des études, des problèmes familiaux* »...

Ces quelques attitudes d'enseignants algériens ne sont pas éloignées d'attitudes exprimées ailleurs, qui se rejoignent finalement pour aller vers les mêmes objectifs, même dans d'autres matières que l'EPS. Parmi des exemples d'entretiens rapportés par Nimier (1996), relatifs à l'étude de l'affectivité en cours de mathématiques, une enseignante dit : « *Ce qui m'intéresse le plus, ce n'est pas que les gens qui sont en classe apprennent beaucoup de maths. A la limite, je m'en moque. A la limite. Ce que je voudrais, c'est qu'ils apprennent à être eux-mêmes, à être bien en eux-mêmes et à être disponibles vis-à-vis des autres* » (p.83).

Faisant la synthèse des "objectifs et rôle de l'EPS ou de l'enseignant" (item du travail), des "intérêts des élèves" et "attitudes de l'enseignant" (item des élèves), nous arrivons à percevoir les attitudes dominantes et les choix pédagogiques des enseignants interrogés :

- Laisser les élèves se dépenser et s'exprimer, les enseignants devant probablement ressentir le poids des tensions accumulées et du besoin de se défouler montré en EPS ; combien de fois avons-nous vu ou entendu sur le terrain, au cours d'inspection, les élèves se plaindre et demander des jeux !

- Effectuer une initiation à des activités sportives (et des techniques motrices) variées, en valorisant plus les situations de jeu et de compétition, recherchées par les adolescents; là les enseignants montrent une certaine frustration liée au fait que l'horaire et les moyens matériels restent insuffisants ;

- Insister plus sur le travail de groupe devant amener les élèves à prendre la responsabilité de leurs apprentissages, à s'entraider, à apprendre à s'intégrer et coopérer non seulement par l'activité physique, mais à « jouer » des rôles particuliers, tels que ceux de : juge ou arbitre, observateur, marqueur, diriger un groupe, rôles qui sont le plus souvent mentionnés ;

- Apporter une aide personnelle, si possible, aux élèves qui en effectuent la demande, implicite (problèmes apparents d'élèves qui s'isolent, par exemple) ou explicite (confidences à l'enseignant). Deux enseignants interrogés insisteront pour dire que la solution d'une meilleure motivation est de s'intéresser aux problèmes personnels des élèves, surtout en relation avec le cours d'EPS (obésité, peur de l'effort...) et les aider par exemple à se fixer eux-mêmes des objectifs de travail, par des conseils méthodologiques pour l'entraînement individuel pendant ou en dehors du cours, évaluer les résultats de leurs efforts et les encourager. Rappelons-nous que des récits d'incidents critiques tendaient à valoriser cette aide pédagogique apportée aux élèves en difficulté.

Nous remarquons ainsi l'importance réelle des aspects socio-affectifs, qui sont pris en charge au même titre que les apprentissages moteurs. Dans le sujet abordé des "objectifs ou rôle de l'EPS ou de l'enseignant" (item de la formation), les interrogés formulent de manière plus ou moins explicite les objectifs d'une éducation physique ou motrice d'une part, d'une éducation socio-affective d'autre part. Si nous nous en tenons aux fréquences et significations des différentes UES enregistrées, il semble même que les aspects socio-affectifs dominent dans les représentations de l'aide apportée par les enseignants aux élèves : Ne serait-ce pas là l'émergence d'un biais lié aux orientations données à nos entretiens ? Cela nous semble peu probable dans la mesure où nous demandons à l'enseignant de « *parler de son travail* » sans autre précision. Le fait de relancer ensuite l'entretien au sujet des élèves a-t-il un "impact affectif" sur l'enseignant, c'est-à-dire l'effet d'enclencher une sensibilité plus grande aux problèmes des élèves qu'à leurs apprentissages moteurs ? Nous pensons plutôt que ce sont les enseignants eux-mêmes qui réagissent en s'orientant naturellement vers des problèmes émotionnels manifestés par les élèves ou vécus par eux-mêmes en EPS, et qui les ont marqués, comme nous avons pu le constater dans l'analyse des résultats de l'expérience précédente (incidents critiques). Par ailleurs, le constat de l'insuffisance du temps et des moyens pour effectuer des apprentissages moteurs suffisants n'a-t-il pas un effet sur les attitudes et comportements des enseignants ? **Pour valoriser une pratique pédagogique qui ne réalise pas suffisamment des apprentissages techniques, et gagner plus de considération ou d'estime, n'ont-ils pas tendance à trouver un certain refuge dans l'aide humaine apportée aux élèves ?** C'est un problème qui apparaît en tout cas intéressant mais complexe, exigeant une étude plus approfondie ; peut-être découvrirons-nous quelques explications à travers la discussion des besoins en formation.

2.2.3 – La formation:

C'est un item central dans nos préoccupations de recherche. Il ne recueille pourtant que 161UES, le score le plus faible des quatre items. Trois raisons nous semblent expliquer a priori ce score :

- Les interrogés abordent en quelque sorte ici une forme d'autoévaluation, ce qui demande plus de réflexion que les deux items précédents, se référant à un vécu professionnel proche plus aisé à décrire ou à une opinion et une expérience déjà bien installées sur les élèves ;

- Il est difficile pour les enseignants de constater des carences dans leur propre formation ; par amour-propre, ou pour sauvegarder leur image et leur estime de soi, ils préfèrent peut-être garder le silence à ce sujet, ou du moins hésitent à avancer une explication ;

- Et enfin comme il s'agit surtout de faire des propositions, ce n'est pas aisé en l'absence d'une information suffisante au sujet des cursus et programmes nouveaux de formation, surtout dans une université algérienne encore "en gestation", comme nous l'avons vu au chapitre II.

Les enseignants interrogés s'accordent tous sur un point : **la nécessité d'une formation continue ou permanente**. Abordant les résultats des entretiens sous un angle quantitatif, nous avons déjà remarqué l'importance de l'« **Autoformation, information : se mettre à jour régulièrement** » (la plus citée par rapport à l'ensemble, soit 25 fois). Ensuite une quinzaine d'enseignants parmi les interrogés remarquent que l'administration et les inspecteurs pédagogiques pourraient « *mieux organiser le programme officiel de formation continue* ». Il existe en effet au Ministère de l'Education Nationale, non pas un programme à proprement parler, mais un plan de formation continue au niveau national, concernant toutes les disciplines scolaires, déterminant essentiellement le budget alloué et le nombre de journées de formation attribuées durant l'année scolaire [20], en fonction essentiellement de deux catégories d'enseignants, les anciens ou titulaires, et les nouveaux ou stagiaires. Une partie du budget est distribuée aux Directions de l'Education au niveau local, lesquelles organisent en coordination avec les inspecteurs pédagogiques et administratifs des journées et séminaires de formation, généralement par niveaux et par disciplines scolaires. L'EPS en bénéficie au même titre que les autres disciplines, mais l'initiative du choix des thèmes et méthodes est laissée aux inspecteurs, qui s'organisent individuellement, au mieux avec la participation d'une équipe d'enseignants. A ce niveau d'organisation, notre expérience et celles de collègues nous ont montré qu'il était possible de créer une dynamique d'actions de formation continue efficace, où les enseignants montrent de l'intérêt et participent activement : c'est le cas s'agissant par exemple de séminaires de formation organisés dans des wilayate de l'ouest et du sud du pays [21] autour du thème du **secourisme**; nous avons pu constituer des équipes en charge de la formation continue, constituées de médecins, secouristes et enseignants d'EPS.

La formation continue a besoin par ailleurs d'un environnement adéquat, que peut apprêter maintenant dans nos lycées algériens une administration soucieuse du succès de ses enseignants et de ses élèves : Il est possible en effet pour tout établissement de fournir un abonnement à internet, de se procurer un nombre suffisant d'ordinateurs et autres moyens audio-visuels, d'alimenter les bibliothèques en ouvrages, d'organiser une dynamique d'échange d'expériences et de communication entre collègues d'une même ou de plusieurs disciplines...

C'est tout naturellement que les enseignants interrogés commencent pendant l'entretien par la formation continue, puisqu'ils se sentent d'abord directement concernés en tant qu'ils sont depuis des années sur le terrain. Mais en seconde position, ils en viennent progressivement, ou reviennent de temps en temps pendant la discussion, à la **formation initiale** : comme s'ils se rappelaient au fur et mesure de ce qui aura fait défaut dans leur propre formation. C'est ainsi qu'ils citent le plus fréquemment le **secourisme et la psychologie**, précisant pour cette dernière que l'insuffisance de la formation se situe la plupart du temps aux niveaux de la **psychologie du développement** (pour mieux connaître ses élèves) et de la **psychologie sociale** (dynamique des groupes). Ces domaines de formation semblent

parfaitement justifiés dans des réponses d'enseignants qui ne font pas de propositions hasardeuses, mais en fonction de leurs préoccupations et problèmes réels :

- **Les besoins de formation en secourisme** (exprimés 15 fois) semblent directement liés à la peur des accidents, souvent cités rappelons-nous, d'abord dans les récits d'incidents critiques étudiés plus haut (08 récits produits, précisons-le encore une fois, par d'autres enseignants que ceux interrogés ici). Dans l'entretien, les enseignants parlent des accidents au moment où ils racontent en général leur carrière : ils se souviennent en quelque sorte de ce qui les a marqués (un peu comme dans les récits d'incidents critiques), peut-être choqués, parce que certains montreront qu'ils se sentaient dans le désarroi ou abandonnés avec leurs élèves à leur sort ; ils ne parleront d'ailleurs pas que des accidents, mais aussi d'élèves pouvant venir au cours malades. Et cela semble une préoccupation majeure en face de laquelle ils n'acceptent pas de rester désarmés, insistant sur la nécessité d'une formation plus poussée que les rudiments qui sont donnés, de manière théorique, au niveau de la formation initiale actuelle ;

- **Les besoins de formation en psychologie** (exprimés 13 fois) ne sont pas cités, eux non plus, de manière vague ou générale, mais sont précisés et justifiés par des problèmes réellement vécus (comme des cas difficiles, des conflits...), des questions que l'on se pose et auxquelles on trouve difficilement des réponses (***comment motiver les élèves ?***), des objectifs que l'on se fixe (***mieux connaître ses élèves***) ou des méthodes que l'on veut maîtriser (***dynamique des groupes***)... Il suffit de revenir vers les sujets abordés dans l'item des élèves pour se rendre compte que les enseignants d'EPS apprennent ou sont mis devant la nécessité d'apprendre à mieux connaître le comportement, les besoins, les motivations de leurs élèves, et à chercher les méthodes et procédés de prise en charge ou de résolution des problèmes rencontrés. Regardons plus précisément dans le tableau VII précédent (p. 164) les "Attitudes de l'enseignant face aux besoins des élèves" : pratiquement toutes les UES attestent chez les enseignants d'un besoin de mieux comprendre et aider leurs élèves. Une dizaine d'enseignants interrogés montrent une connaissance assez élaborée des adolescents, parlant de leurs problèmes d'une manière générale, des difficultés de la crise que certains traversent, des cas plus ou moins difficiles qu'ils ont rencontrés... Certains ont même tenté d'analyser et comprendre les attitudes et comportements de leurs élèves, comme l'affirmation d'un rapport de cause à effet entre la peur de l'effort et les habitudes sédentaires, l'incrimination de l'ordinateur et de la télévision... D'autres essaieront de trouver les causes d'une désaffection du cours d'EPS dans la pauvreté des moyens des établissements, l'absence de variété dans les activités ou situations pédagogiques, dans l'attitude de l'enseignant lui-même ; l'un d'eux nous dira que « *l'absence de formation psychologique laisse la place aux croyances personnelles des enseignants* », alors que trois autres parleront du danger d'inculquer aux élèves des « *valeurs idéologiques radicales* » ou « *frôlant l'extrémisme* ». Nous avons-nous-même rencontré des cas (rares toutefois) où l'attitude de l'enseignant se reflétait dans la pratique pédagogique, par exemple à travers la séparation stricte des filles et des garçons ; nous soupçonnons parfois une

séparation voulue non pas par l'enseignant, mais par un environnement humain ou social plus large, et installée par l'administration de l'établissement, voire les élèves eux-mêmes ; et l'enseignant évite de parler du problème.

Des enseignants sont souvent en difficultés devant les comportements de leurs élèves, surtout les plus jeunes, qui affirment pour certains, « *revoir leurs informations* » ou « *chercher à compléter leurs connaissances* », reconnaissent parfois même demander de l'aide à des collègues pour le comportement à adopter avec les élèves. K. est un enseignant de 32 ans, le plus jeune de notre population, qui a commencé très tôt le métier (à 22 ans) et cumule ses dix années d'ancienneté, confie : « *Je suis revenu travailler avec mes anciens professeurs. Mon professeur de Physique me dit : "Ta classe est dynamique" ; et il me pousse à préparer mon travail mais surtout à me préparer moi-même afin de ne pas être surpris par le comportement, le dynamisme ou les questions des élèves... C'est un parmi mes anciens profs avec qui je travaille ; il me guide* » Et un peu plus loin dans la discussion, il reprend un autre exemple : « *Dans ce métier (enseignant d'EPS), il y a le professeur H. . Je considère son cours comme une situation de formation dans le domaine relationnel et social. L'enseignant d'EPS se distingue dans cette relation. Ils (les élèves) le considèrent comme un ami. Nous ne dirons pas qu'il soigne, mais il guide parce que les élèves lui demandent de l'aide* ». Nous voilà avec le plus jeune enseignant de notre échantillon au cœur du problème : **N'est-ce pas la formation en sciences humaines, et plus particulièrement en psychologie, qui est incriminée indirectement ? Pourquoi ne pas écouter alors les enseignants expérimentés qui aident leurs nouveaux collègues sur le terrain ? D'ailleurs leur a-t-on jamais demandé leur avis quant à la nécessité de revoir la formation initiale en essayant de tenir compte des problèmes qui se posent dans leur vécu pédagogique ? Leurs aperceptions et représentations ancrées dans ce vécu parfois difficile, parfois réussi, peut nous apporter des enseignements utiles.**

Les plus anciens semblent avoir appris, par l'expérience pédagogique quotidienne, à adopter des stratégies ou des attitudes plus ou moins efficaces dans la conduite de la classe et dans l'adaptation à l'environnement. Au cours des discussions qui suivent l'inspection, les enseignants qui ont des difficultés incriminent souvent la formation, qui « *serait loin* » ou « *n'aurait rien à voir avec les réalités du terrain* ». Les entretiens semblent nous le confirmer. M. a 45 ans d'âge et 20 années d'expérience de terrain, et remarque avoir connu chez ses élèves « *des comportements et conduites (souloukat oua tassaroufat) pendant ou en dehors de la séance d'EPS, multiformes et nombreux. Certaines conduites font mal au cœur sur le coup ; en tant que professeur je n'interviens pas directement. Je laisse le moment opportun arriver et je traite la situation à ma façon. L'essentiel est que ce soit dans l'intérêt général : en tant qu'éducateur il faut que j'insiste sur les mœurs en première position ; quelles que soient les conduites de l'élève, il faut intervenir dans le cadre éducatif, afin d'éliminer les déviances ou les comportements conduisant à la déviance* ». Même si l'attitude n'est pas toujours aussi bien maîtrisée chez tous les enseignants, y compris celui qui parle, à qui il doit arriver de temps en temps de perdre son self-control, il y a une conscience claire chez les enseignants interrogés de

leur rôle éducatif sur un plan social et moral, ce que nous aurons remarqué surtout dans la première expérience exposée dans ce chapitre, et effectuée en 1998.

Ces entretiens viennent confirmer donc des attitudes et des pratiques pédagogiques qui valorisent la socialisation comme un des buts essentiels de l'EPS sur un plan socio-affectif. Ce n'est pas toujours facile évidemment, l'enseignant pouvant être pris dans l'engrenage d'une attitude moralisatrice sans grand effet. Cagigal (1967) comparera l'enseignant à un médecin : « *L'adolescence est comme une maladie par laquelle tous les individus doivent passer. C'est une crise de l'évolution personnelle. Cette crise se résout plus ou moins heureusement dans chaque cas, selon l'intensité originale et selon les caractères de l'ambiance et de l'éducation. C'est pourquoi l'enseignant doit être un médecin spécialisé dans cette maladie, dans cette crise* » (p.117). Un peu plus récemment, Chauvier & Missoum (1981) définissent l'enseignant d'EPS plutôt comme « *un pédagogue clinicien* » qui sait d'abord écouter, analyser avant d'apporter son soutien, aux plans individuel et collectif. A travers ces deux comparaisons au médecin puis au psychologue clinicien, on voit qu'il n'est pas facile d'être un enseignant, et que la formation doit être approfondie. Mais est-ce un problème uniquement de formation ?

Une dizaine d'enseignants attirent notre attention en entretien sur les « **défauts d'évaluation des pré-requis à l'entrée** » en formation initiale, et notamment une évaluation insuffisante de la valeur physique ou du passé sportif, mais aussi des motivations des candidats pour le métier d'enseignant d'EPS. Huit (08) d'entre eux voient comme nécessaire **l'évaluation des qualités humaines à l'entrée, disant que la formation ne pouvait pas pallier aux problèmes psychologiques ou de personnalité.**

L'organisation par ailleurs de la formation en « **pratique physique et sportive** » et en « **pédagogie pratique** » est jugée une dizaine de fois comme insuffisante. la « **légalisation scolaire** » est pratiquement absente de la formation initiale, alors que les futurs enseignants devraient au moins prendre connaissance de l'organisation du système éducatif, et du fonctionnement de l'institution scolaire. A leur arrivée dans le premier établissement d'affectation, ils pourront peut-être mieux se préparer à affronter l'environnement humain, et éviter des incompréhensions entre eux et des membres de l'administration, ou des collègues, ou des élèves pour faits d'ignorance des règlements. La formation en psychologie sociale par ailleurs (02 citeront aussi la sociologie) pourrait probablement venir en aide aux enseignants non seulement au niveau du travail collectif, de l'organisation du groupe-classe et des équipes, mais aussi au niveau de la mini-société qu'est l'établissement scolaire.

2.2.4 - Le profil idéal de l'enseignant d'EPS:

Quatrième et dernier point engagé dans l'entretien, cet item n'a pas été abordé spontanément par les enseignants interrogés. Il a été le plus souvent annoncé ou relancé par nous à partir du contenu de l'entretien faisant référence à la formation ou aux qualités et compétences de l'enseignant. Certains parmi les interrogés semblaient même étonnés : un sujet inaccoutumé pour des hommes de terrain que l'on éloigne ainsi de la réalité ? Trois d'entre eux diront qu' « *il est impossible d'avoir un modèle parfait* »,

ou encore qu'il est « *introuvable, insaisissable* », que l'on n'est « *jamais averti de tout* ». Pour d'autres, le sujet a déjà été largement entamé en parlant de la formation. Pour la majorité, il y a pourtant un regain d'intérêt qui enrichira la discussion. Nous aurons en effet un résultat en termes de fréquences plus important qu'à l'item de la formation (score de 206 contre 161), preuve s'il en est, de l'intérêt de cet item du profil idéal. Dans nos intentions (comme dans les remarques de quelques enseignants), il vient en tout cas compléter le précédent, parce que nous cherchons à mieux apercevoir et compléter les objectifs de formation.

D'abord il nous rappelle encore que la formation ne permet pas de régler tous les problèmes. Nous avons déjà vu à l'item précédent que bien avant la formation initiale déjà, des pré-requis sont nécessaires. Siedentop (1994) recommande « *de créer des conditions pour attirer des personnes dignes de confiance vers des carrières en éducation et de faire en sorte que des personnes non qualifiées ne s'y engagent pas* » (p.209). Ce même auteur cite longuement un Code d'éthique dressé aux Etats-Unis par la *National Education Association*, dans lequel les critères de recrutement des enseignants tiennent une place prépondérante.

Si l'item du Profil idéal de l'enseignant nous renvoie au début de la formation à la nécessaire évaluation des pré-requis, il nous amène également à insister sur la formation continue. Un enseignant de 50 ans nous dira que « *la formation ne te donne jamais tout. Elle te donne les axes principaux ou piliers, et c'est toi qui termine la "couverture", l'ouvrage... Avec l'expérience, tu te retrouves dans ta personnalité, dans tes acquis, points forts ou points faibles... Certaines questions se poseront perpétuellement ! C'est pourquoi la formation n'est jamais terminée* ».

Si dans les deux premiers items, du travail et des élèves, il s'agissait plus de se représenter et raconter un vécu, dans les deux derniers, la formation et le profil idéal, il s'agit en quelque sorte de se représenter ce qui manque pour combler «les déficits du réel». Et ce qui est très intéressant à première vue déjà dans le décompte des fréquences après la synthèse au niveau de cet item, c'est que les sujets abordés sont en priorité non pas les savoirs et savoir-faire, mais plutôt **les qualités humaines ou personnelles**; celles-ci sont plus souvent citées dans les entretiens: «*donner l'exemple*» récolte la plus grande fréquence(21), puis viennent à peu près au même niveau de fréquence (11 à 10 fois): Stabilité émotionnelle, Dynamisme, Forte personnalité, Justice et équité (par rapport à la notation des élèves), Autorité... Cherchant à respecter au maximum les nuances de significations exprimées ou les mots utilisés par les enseignants, nous avons gardé des séparations parfois très difficiles à faire ou subjectives, comme par exemple l'Autorité, qui reste diffuse, liée à plusieurs facteurs; certains nous diront cependant avec assurance que « *tu te fais respecter en faisant correctement ton travail* », d'autres « *en respectant tes élèves* »...

Nous avons déjà aperçu en partie ces difficultés d'ordre conceptuel dans un domaine caractérisé par la subjectivité, parce que concernant entre autre l'affectivité mais aussi des problèmes de langage: En revoyant cette notion de "qualité personnelle" en théorie (chapitre 2, §6.1, p. 68), et les résultats partiels des travaux effectués dans le cadre de la préparation du magistère en 1998 (présentés au début de ce chapitre, §1.2, p.148), nous

voyons ici sinon une confirmation, du moins un appui à la nécessité d'approfondir la recherche en ce domaine.

Il apparaît en tout cas que la compétence n'est pas liée à un savoir et un savoir-faire uniquement, mais aussi à des qualités humaines, ou personnelles, ou « socio-affectives ». Ainsi l'enseignant peut mener des apprentissages avec des élèves qui ont aussi leur propre sensibilité, voire des besoins d'apprentissage également sous l'angle socio-affectif. Autrement comment quelqu'un d'instable émotionnellement par exemple pourrait-il aider ses élèves à apprendre à se maîtriser dans une discipline où l'émotion est parfois très forte? Comment entraîner l'enthousiasme des élèves si on manque soi-même de dynamisme? Actif et ouvert, l'enseignant a tendance à communiquer ces mêmes qualités à ses élèves.

Le sujet "**des relations à l'environnement humain**" en général et aux élèves en particulier conclura cet essai d'analyse des entretiens. Ce n'est pas parce qu'il sera abordé en dernier qu'il est le moins important; c'est parce que les enseignants interrogés revenaient souvent en dernier sur un sujet déjà abordé auparavant, sur lequel ils voulaient insister plus particulièrement dans leurs représentations de l'enseignant idéal. Sentant venir la fin de la discussion à travers notre attitude ou leur propre estimation (la séance d'entretien durait en moyenne 1 heure et demie), ils cherchaient à conclure, ou faire la synthèse de la discussion par ce thème des relations et des contacts.

Si l'on s'en tient à la fréquence des réponses où les enseignants interrogés parlent explicitement de « maîtriser la relation avec les élèves » (enregistrée 18 fois), son importance pourrait apparaître relative. Pourtant nous avons déjà remarqué dans la partie des entretiens concernant plus directement les élèves, et plus particulièrement au sujet des "**Attitudes de l'enseignant face aux besoins des élèves**", combien la relation est particulièrement valorisée, ou préoccupante pour ces enseignants:

- La plupart des UES ont trait pratiquement aux relations d'aide à apporter : « Apprendre à mieux connaître ses élèves ; laisser les élèves s'exprimer ; proches de leurs élèves et reçoivent leurs confidences ; chercher à améliorer les relations avec les élèves ; répondre à la demande d'aide des élèves ; respecter les élèves (et leurs confidences) ; responsabiliser les élèves... » ;

- D'autres UES moins nombreuses mais tout aussi caractéristiques de la relation, traduisent un certain désarroi chez les enseignants, qui indiquent de manière plus ou moins explicite des difficultés dans le choix de la conduite à tenir. Ils avouent ainsi parfois « *ne pas savoir comment motiver ou intéresser les élèves* », ou remarquent que « *les élèves sont à un âge difficile* », ou reconnaissent qu' « *il y a entre les élèves des conflits difficiles à résoudre* »...

Sur un plan quantitatif, ces UES regroupées dans le sujet des "**Attitudes de l'enseignant face aux besoins des élèves**", recueillent le score le plus élevé de l'item des élèves (104 fois), et le deuxième score par rapport à l'ensemble, après le sujet déjà vu du "**Stress, obstacles, frustrations**" (114 fois) dans l'item du travail. On peut dire alors sans grand risque de se tromper que ces deux sujets qui reviennent si souvent

constituent les deux ensembles des soucis ou difficultés principales vécues par l'enseignant : obstacles liés à l'activité professionnelle en général, et importance de la relation avec les élèves. Si en ce qui concerne cette dernière, on additionne le score de l'UES "Maîtrise la relation avec les élèves" (18 fois, la plus fréquente dans le sujet "Les relations à l'environnement humain" de l'item du profil idéal) et le score au sujet des "Attitudes de l'enseignant", on obtient le score le plus élevé relevé dans l'ensemble des entretiens (122). Cela voudrait dire que **les entretiens ont été consacrés pour une grande part à la relation enseignant-élève**. En regardant encore de plus près le dernier sujet discuté ici, on se rendra compte que l'importance accordée aux contacts professionnels avec certains milieux ou métiers est fonction directe de la relation avec l'élève (extrait du Tableau VII, pp. 163-165) :

Relations à l'environnement humain (55)	-Maîtriser la relation avec ses élèves	18
	-Etre en relation avec les collègues (toutes matières)	10
	-Relations avec l'administration et les adjoints d'éducation	10
	-Etre en contact avec des psychologues	06
	-Etre en contact avec des médecins	04
	-Etre en contact (à l'écoute) de l'environnement social	04
	-Etre en contact avec les parents	03

C'est bien pour « **maitriser la relation avec les élèves** », comprise au sens large d'une action éducative menée par une institution, que l'environnement social large, la famille, des professionnels de la santé sont cités dans les entretiens. Au titre de leur propre action pédagogique, dont ils jugent qu'elle ne doit pas rester isolée mais s'intégrer au projet éducatif global, les enseignants d'EPS interrogés insistent sur les relations de toutes les parties concernées. Les relations les plus fréquemment citées après celles des élèves sont :

- La relation avec les collègues des autres matières ; elle est accompagnée dans les discussions par des exemples de ce que les enseignants d'EPS pourraient faire dans le cadre de cette fameuse interdisciplinarité « *dont on parle tout le temps, mais que l'on réalise très peu* » dira l'un d'eux : documentation, production et étude de textes littéraires relatifs aux APS, étude de planches anatomiques du corps humain, physiologie de l'effort physique, biomécanique, musique et choix de séquences utiles à la gymnastique, histoire du sport et des sportifs de haut niveau, dessin et peinture de lieux et personnages du sport...

- Relations avec l'administration et les adjoints d'éducation, où sont cités des exemples de problèmes traités par les enseignants d'EPS dans différents contextes : conseils de discipline, conseils de classes, relations aux parents... Les enseignants d'EPS montrent ainsi le souci de régler des problèmes des élèves qui dépassent parfois le cadre de leur pratique pédagogique. Notre expérience en tant qu'inspecteur nous a montré dans nos rapports avec les chefs d'établissements que bon nombre de problèmes

sont effectivement réglés grâce à l'intervention d'enseignants d'EPS, considérés souvent comme connaissant mieux leurs élèves ;

- Le contact avec des psychologues ou des médecins n'est pas considéré toujours comme un rapport ponctuel, visant un objectif particulier avec certains élèves ; parmi six enseignants ayant cité les psychologues, un enseignant précisera qu'il faudrait « *instituer une coopération régulière avec d'autres professionnels utiles tels les psychologues, qui comprennent mieux les problèmes de conduite* » ; quant aux relations avec les médecins (scolaires), cités quatre fois, l'un des enseignants les plus anciens souhaite « *qu'elles redeviennent comme avant, où l'on effectuait un suivi des malades avec dans certains cas d'élèves la coopération de l'enseignant d'EPS* ».

Les enseignants montrent ainsi que dans les relations avec d'autres professionnels, ils se soucient non seulement de l'action pédagogique qu'ils mènent en EPS, mais de la santé physique et mentale de leurs élèves. Il est probable que la nature des activités enseignées joue ici aussi une action de rapprochement ou de proximité affective qui rend l'enseignant d'EPS relativement plus attentif ou plus sensible aux problèmes personnels des élèves.

3. SYNTHÈSE : ATTITUDES DES ENSEIGNANTS D'EPS FACE AUX COMPORTEMENTS A DOMINANTE SOCIO-AFFECTIVE :

Notre essai de synthèse est fait évidemment en fonction de nos objectifs de recherche : connaître les représentations et attitudes des enseignants par rapport aux phénomènes d'ordre socio-affectif qui se manifestent en EPS, en vue de revoir la formation professionnelle en psychologie. Allant dans le sens des mêmes préoccupations de recherche, les résultats de deux expériences effectuées en 1998 sont utilisés comme une ressource non négligeable, surtout que le nombre d'enseignants était relativement plus important (100 dans la première expérience d'étude des rôles, 86 dans l'échelle d'estimation des attitudes). Dans les deux expériences nouvelles de 2009 et 2010, le nombre d'enseignants interrogés (35 dans l'expérience des incidents critiques, 38 en entretiens) est relativement réduit. C'est pourquoi nous ne pouvions prétendre à une analyse de type quantitatif, mis à part l'étude des fréquences de réponses par l'analyse de contenu utilisant les différences et similarités de sens (Ghiglione & Matalon, 1978). Considérant l'ensemble des quatre expériences, nous remarquerons cependant qu'elles ont concerné quand même un assez grand nombre d'enseignants, soit 259 au total, dont 49 femmes seulement ; celles-ci se répartissent en 18/100 enseignants interrogés dans la première expérience, 24/86 dans la deuxième, seulement 02/35 ont répondu au questionnaire sous forme d'incidents critiques, et 05/38 ; ce qui est à l'image d'une réalité où rares sont les femmes qui ont choisi le métier d'enseignant d'EPS. Le poids d'une société conservatrice y est certainement pour quelque chose. Dans un travail concernant des sportives algériennes de haut niveau, Kerzabi (2006), elle-même ancienne athlète, enseignante et chercheuse, se pose la question : « *Comment est-il*

possible, en effet, d'être sportive dans une société qui fait peser la plus lourde suspicion sur le corps de la femme ? »

Avec un nombre d'enseignants réduit d'une expérience à l'autre donc, mais relativement important au total, et la variété de quatre expériences, utilisant chacune une technique de recherche différente, les informations recueillies sont très riches. La synthèse montre sans conteste que les enseignants d'EPS accordent un intérêt professionnel évident aux composantes socio-affectives du comportement de leurs élèves. Ils sont conscients de l'importance des apprentissages à effectuer dans ce domaine, mais ne trouvent pas toujours la ou les solutions adéquates, incriminant souvent la formation reçue, ou l'insuffisance des moyens (temps, infrastructure, matériel).

Malgré qu'ils rencontrent des difficultés à gérer les interactions et les réactions affectives qui naissent à l'occasion de leur activité professionnelle, les enseignants d'EPS montrent ou adoptent les attitudes ou les conduites suivantes :

- Ils ressentent nettement qu'ils encadrent des apprentissages dans une matière où les élèves ont plus de facilités pour s'exprimer, manifester leurs émotions, communiquer entre eux et avec l'enseignant;

- Ils affichent en général la volonté d'aider leurs élèves, et l'expérience pédagogique à l'appui, ils tentent d'adopter des attitudes et des comportements plus ou moins appropriés à la résolution des problèmes rencontrés au plan socio-affectif.

Pendant, dans leur face-à-face avec les adolescents, cela ne doit pas être toujours facile de dominer la situation. *<< Comme la société connaît aujourd'hui des transformations révolutionnaires, il est normal qu'un grand nombre d'élèves aient de temps à autre des problèmes affectifs (...) Les maitres doivent amener les groupes-classe à tolérer et à accepter les individus dont les bizarreries de comportements ont pour cause des problèmes affectifs. Ce qui ne veut pas dire que le maitre doive se désintéresser complètement de ces individus. Toutefois, le professeur moyen n'a ni la formation, ni le temps qui lui permettraient de se consacrer aux élèves souffrant de graves problèmes psychologiques >>* (Johnson & Bany, 1974, p. 57). En effet, les enseignants sont relativement marqués (voir particulièrement les récits d'Incidents Critiques) par des manifestations ou problèmes parfois difficiles à gérer. Ils ressentent ainsi plus ou moins clairement le besoin de s'informer ou d'apprendre à mieux maîtriser ces situations, au moins pour apprendre à avertir à temps des problèmes graves dont pourraient souffrir des élèves. Sachant pertinemment qu'ils ne peuvent pas toujours intervenir, ils ressentent quand même le besoin d'être informés; et ils formulent même parfois une demande ou des propositions de formation orientées entre autre vers des domaines de la psychologie et de la psychologie sociale, ou même parfois de la psychopathologie (connaissance des symptômes de déséquilibres psychiques...).

L'expérience pédagogique aidant, les enseignants arrivent à discriminer plus ou moins les souffrances personnelles d'élèves où ils peuvent difficilement intervenir, des phénomènes liés à l'activité, comme : des conflits entre groupes auxquels il est quand même difficile de trouver parfois des solutions immédiates, le retrait ou le repli sur soi de certains élèves ... Ils semblent souvent ressentir une sorte de frustration liée au

besoin de connaissances psychologiques pour comprendre les élèves, mais disent en même temps que « la formation ne suffit pas » à elle seule pour aider. Ils indiquent plus ou moins clairement l'importance d'autres facteurs, comme la relation et les qualités personnelles dans la prise en charge de ces aspects socio-affectifs, et a fortiori avec les cas d'élèves difficiles ou ayant des problèmes affectifs.

3.1 – La relation éducative :

A travers la plus ancienne expérience de recherche effectuée avec les enseignants au sujet de leur rôle en 1998, il apparaissait clairement qu'ils se considèrent avant tout comme des éducateurs, au sens où ils aident les élèves à se socialiser. Dans les expériences suivantes, nous tentons d'approfondir en quelque sorte l'étude de ce rôle d'éducateur avec d'autres techniques de recherche ; nous découvrons le besoin d'une révision de la formation en rapport avec les interactions riches et complexes en EPS, mais aussi l'importance ressentie par les enseignants expérimentés de la relation éducative. Dans les quelques explications données parfois, la conception de la relation maître-élève chez les enseignants reste vague, ou référée à des qualités personnelles, ou encore des pratiques concrètes partielles (comme jouer avec ses élèves...), ou encore des attitudes à adopter (rester distant ou au contraire écouter...).

Vu la fréquence et la variété des indications et allusions à la relation avec les élèves et aux attitudes à adopter dans cette relation, on voit bien que des enseignants d'EPS expérimentés ressentent suffisamment son importance. Ils ont tendance à l'élargir même au contact nécessaire avec d'autres intervenants. C'est pourquoi nous n'isolons pas « la relation avec les élèves » de la relation avec les autres possibles intervenants avec l'élève (voir "**Relations à l'environnement humain**" fin du tableau VII, p.165); l'analyse puis la synthèse essaie ainsi de respecter en quelque sorte un point de vue d'enseignants d'EPS qui semble beaucoup plus proche des réalités pratiques, donc à notre sens plus pertinent. Essayant ensuite de rattacher ces représentations à des théories, nous nous sommes trouvés confortés par les travaux les plus récents, qui semblent aller vers la valorisation de cette relation enseignant-élèves en particulier, et des relations humaines en général.

D'après Thill, Thomas & Caja (1983), la relation joue un rôle déterminant en pédagogie du Sport. Et même si ces auteurs visent plus l'entraîneur du milieu du Sport de performance que l'enseignant du milieu scolaire, la distance n'est pas grande dans la mesure où, dans les deux cas, les activités comme l'effectif des apprenants sont très proches. D'ailleurs dans toutes les tâches accomplies en groupe, l'importance des relations interindividuelles a été très tôt mise en évidence par la psychologie sociale. De nombreuses recherches en effet, d'après Anzieu & Martin (1973), ont montré l'importance des interactions dans les petits groupes ; par là-même, elles ont servi la recherche en éducation concernant la relation maître-élève.

Grâce à l'intérêt pour la relation maître-élève, on découvre finalement d'après Postic (1990), que la médiation de l'enseignant, au lieu d'être de nature intellectuelle comme on le croyait, est d'ordre affectif. Ce changement dans la perception de la nature de la

relation semble indiquer un tournant décisif dans l'attitude de l'éducateur, passant de l'intérêt pour la matière d'enseignement à l'intérêt pour les élèves : ceux-ci sont impliqués dans l'apprentissage d'abord par leur affectivité. En tout cas les enseignants d'EPS semblent le percevoir et le vivre, sauf qu'ils le vivent parfois difficilement, en raison très probablement d'une formation encore traditionnellement attachée aux seuls contenus à caractère technique ou intellectuel, délaissant les aspects humains.

Pour Chauvier & Missoum (1981, p.38), précisément en EPS, « *même très strict, se souciant uniquement du contenu, le rapport pédagogique ne peut empêcher les projections affectives de l'enfant sur l'enseignant* ». On remarquera ce fait pour la pratique des APS avec un encadrement pédagogique non seulement en milieu éducatif comme on vient de le voir mais également en milieu de Sport de compétition où, d'après Thill, Thomas & Caja (1983), l'entraîneur doit avoir une disponibilité continue au plan affectif.

Concernant les différentes matières d'enseignement, Postic (1990) évite les notions de relation pédagogique ou de relation maître-élève pour parler de "relations éducatives" qui s'étendent largement au domaine socio-affectif. Il remarque que les enseignants modernes sont et doivent être plus attentifs aux phénomènes interactionnels où interviennent des conflits à résoudre sur un plan socio-affectif. Pour cela ils doivent réviser non seulement leurs savoirs, mais aussi leurs attitudes.

3.2 - La "proximité affective" enseignant-élèves en EPS :

L'adolescent rejette ou critique généralement l'autorité et les modèles parentaux. Il montre ainsi une certaine volonté d'indépendance, mais il n'en a pas pour autant acquis tous les moyens susceptibles de réaliser son autonomie ; et il a encore besoin d'être guidé et soutenu au sortir de l'adolescence. Les parents se trouvent généralement chez nous d'autant plus désarmés ou inefficaces face à leurs enfants, qu'ils sont eux-mêmes confrontés à la remise en question de leurs valeurs dans une société en mutation.

Ne trouvant donc pas d'écoute ou la rejetant eux-mêmes auprès de leurs parents, les adolescents vont en général vers d'autres personnes ressenties ou considérées comme proches. Ils ont besoin de retrouver ailleurs une autorité et des modèles qui puissent les guider, et c'est à notre avis au sein de l'école qu'un tel besoin peut être pris en charge, les enseignants étant eux-mêmes prêts en principe au sein de l'institution scolaire à donner le bon exemple et à transmettre des valeurs. Il s'agit parfois des enseignants d'EPS ; il est possible même qu'ils soient plus sollicités que les enseignants d'autres matières. Dans notre expérience de discussion de groupe (voir tableau IV, p.128), de nombreux élèves dans la plupart des groupes constitués (dans 05 groupes sur 07), affirment être « plus proches du professeur » en EPS.

Des enseignants d'EPS affirment aussi 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. & al. (1981) soulignent en EPS un rapport moins hiérarchisé entre professeurs et élèves que dans les autres matières, et une « relation privilégiée ».

Pendant notre dernière expérience des entretiens non-directifs (tableau VII, p.164), les domaines de confidences cités par les enseignants interrogés sont très variés: échecs scolaires et problèmes de relation avec des enseignants, problèmes familiaux ou de relation avec les parents, la vie sentimentale, des maladies physiques et perturbations psychiques, des comportements déviants comme faire une fugue, une tentative de suicide... Et ils affirment avec une satisfaction parfois évidente avoir apporté un soutien plus ou moins important : une simple écoute et des conseils, renouer le lien avec les professeurs ou les parents, résoudre des problèmes de rapports sentimentaux, éviter des conduites plus ou moins dangereuses... Cet enseignant âgé de 46 ans, raconte avoir évité un suicide avec l'aide de son épouse, psychologue scolaire dans le même établissement.

Cette « proximité affective » qui permet aux élèves de se confier peut s'expliquer par plusieurs facteurs, et par exemple : le fait d'être débarrassé de la tenue habituelle et de porter une tenue plus légère, la liberté de mouvement et d'évolution dans un espace plus ou moins grand, les possibilités d'expression émotionnelle, verbale... Et donc, comme **c'est l'enseignant d'EPS qui permet de jouer, de s'exprimer, d'être (un peu plus) libre, il devient le plus abordable et parfois le confident.** C'est ainsi qu'il devient une "personne-ressource" non négligeable, dont l'aide peut aller au-delà des préoccupations scolaires, pour atteindre la famille et même la vie sociale plus large.

A travers nos observations sur le terrain et nos entretiens, la dynamique des relations entre l'enseignant et ses élèves apparaît donc essentielle dans les conditions concrètes de travail en EPS. 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'EPS ? Chauvier & Missoum (1981) titreront même un article : « L'enseignant d'EPS : 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.

L'adolescent n'a pas d'autre recours que son professeur le plus proche : aller voir le psychologue est ressenti comme une "psychiatisation" ; aller vers les parents c'est reconnaître son incapacité à affronter la vie ; les copains sont encore plus difficiles à aborder: ils sont moqueurs et on risque de devenir la risée de tous! Les élèves confient alors à leurs enseignants des problèmes parfois réels, les objets de leurs peurs ou leurs angoisses, leurs frustrations... Certains se trouvent parfois sous des tensions tellement difficiles à supporter, en relation avec leurs parents, des enseignants etc., qu'ils n'ont pas d'autre choix que de faire un appel à l'aide à l'enseignant senti comme le plus proche par son action pédagogique même. C'est ainsi que beaucoup d'enseignants de cette matière apprennent à observer, écouter, aider directement les élèves ou les orienter vers des structures spécialisées.

Une des plus grandes satisfactions des enseignants interrogés en entretiens, mais aussi des données recueillies d'incidents critiques, semble être la réussite dans le soutien apporté à des élèves handicapés pendant l'activité même : cet enseignant de 45 ans paraît pendant l'entretien à l'évidence heureux d'avoir amené une handicapée « au bras court » à l'utiliser sans complexe, et d'avoir intégré dans les activités pratiques un malvoyant: *« Je montrais volontairement aux autres que je l'aimais pour ce qu'il faisait malgré son handicap. Les autres élèves ont su reconnaître ainsi ses efforts et sa valeur »*. Quant aux récits d'incidents critiques, quatre cas d'handicapés réussissant en EPS sont rapportés, dans un style qui montre la satisfaction de l'enseignant. Voici le texte d'un enseignant de 55 ans de la ville de Sougueur, dans la wilaya de Tiaret (écrit en français et rapporté en partie tel quel): *« Parmi les situations pédagogiques, celle qui m'a le plus marquée dans ma vie professionnelle en tant que professeur d'EPS, c'est celle d'une élève handicapée(...). Elle se déplaçait si vite avec ses béquilles comme pour marquer son autonomie. Elle avait des tâches simples pendant mes séances (remplir des fiches d'observation par exemple, tenir un chronomètre...). Un jour elle s'est approchée près de moi pendant la séance de hand-ball, et de bouche à oreille elle me demanda s'il était possible d'assurer la tâche d'arbitre ; j'ai hésité (...), j'avais peur pour elle, "et si jamais elle tombait ou elle sera bousculée je suis entièrement responsable". Elle revint en fin de séance, "monsieur vous avez le règlement de hand-ball ?" "Oui ma petite". "Je veux apprendre le règlement" (...). Le premier coup de sifflet était impérial et capital pour elle, j'étais là tout près, je la voyais se déplacer telle une abeille comme pour me dire vous pouvez vous éloigner monsieur. Elle s'appuyait sur sa béquille pour lever sa main, indiquer la faute et marquer sa présence... »*.

Ces quelques observations sur les « rapports affectifs » des élèves et des professeurs d'EPS 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, et même l'aide au plan personnel pour augmenter l'estime et la confiance en soi, et affirmer ainsi la personnalité. Mais comment le faire quand la majorité de nos lycées restent encore sans moyens, et que la formation donne peu de place à la psychologie ?

Par ailleurs, il est important de remarquer que les enseignants ne peuvent pas prendre en charge à eux seuls certains aspects de la vie psychique de leurs élèves. Des services de santé scolaire existent, et parmi le personnel, on trouve des psychologues, chargés surtout de l'orientation scolaire. Des psychologues cliniciens sont progressivement recrutés en milieu éducatif depuis le début de la réforme en 2003, mais ils sont encore en nombre très réduit. Dans une interview accordée au quotidien El-Watan du 21/03/2012 (p.05), le professeur A. Ziri, psychiatre, remarque: *<< Il existe déjà, au niveau des écoles, des cellules médicales psychologiques qu'il faut multiplier et généraliser. J'estime aussi qu'il faudra former les enseignants ainsi que les responsables des établissements scolaires sur le plan psychologique et*

psychopédagogique. Une démarche comme celle-ci peut éviter beaucoup de dérapages, de gestes et de comportements irréversibles>> (l'interview est effectuée par suite de suicides d'adolescents devenus alarmants par leur fréquence).

3.3 - La représentation des conduites à adopter face aux élèves :

Si tous les enseignants sont concernés par les composantes socio-affectives du comportement de leurs élèves, d'une discipline scolaire à l'autre, il doit certainement y avoir des différences liées entre autre à la nature des activités. Les enseignants d'EPS en tout cas semblent suffisamment conscients de cet aspect de leur action pédagogique, qui consiste à affronter dans la relation aux élèves des phénomènes d'ordre socio-affectif dans des activités qui font appel à une expression multiple, motrice, verbale, émotionnelle, ; de ce fait, ils sentent l'obligation d'apprendre à les gérer. Et il apparaît nettement qu'ils tendent à valoriser leur rôle en ce domaine sous deux aspects essentiels : une aide à la socialisation, et une aide plus individualisée apportée à des élèves qui en font parfois eux-mêmes la demande, et dont l'enseignant remarque les problèmes parfois pendant l'activité (santé physique, isolement, conflits...).

Confrontés à des interactions et des réactions pour lesquelles ils n'ont pas forcément de solutions toutes faites, dans des situations où dominant la richesse et la complexité des rapports individuels et de groupe, il se confirme pendant les entretiens effectués en dernière expérience que la plupart des enseignants s'adaptent selon les cas ou situations. Cet enseignant de 47 ans, qui a travaillé pendant longtemps dans un quartier populaire réputé difficile, semble bien exprimer cette capacité d'adaptation en nous disant: « *Je ne cherche pas à avoir un style autoritaire ou démocratique, ou autre. Je trouve par le feeling, selon la situation à laquelle je m'affronte* ». Cette "flexibilité" ou souplesse d'adaptation dans la relation pédagogique est décrite par plusieurs auteurs : Guilford (1967) parle de "flexibilité adaptative" quand le sujet modifie sa manière d'aborder une situation ou change de stratégie, pour aboutir à une solution valable ; Flanders (1970) utilise la notion de flexibilité pour désigner l'attitude de "souplesse" caractéristique d'un style de commandement démocratique chez l'enseignant, qui agit de façon à permettre l'expression de ses élèves, et à l'utiliser pour faire progresser les apprentissages ; l'attitude flexible est opposée à une attitude rigide dans un type de commandement autoritaire.

Face aux comportements de type émotionnel chez leurs élèves, les enseignants n'adoptent certainement pas tous les mêmes attitudes, les mêmes stratégies et procédés pour résoudre les problèmes socio-affectifs qui se posent à eux. Même au sein d'une même position ou situation, l'accord ne peut être total, la conception de chaque individu étant marquée par ses propres expériences et qualités personnelles, par ses appartenances, par les autres rôles de son répertoire... (Ghiglione et Matalon, 1978) ; mais en raison d'expériences pédagogiques plus ou moins ressemblantes dans une même discipline d'enseignement, nous obtenons à partir d'un certain nombre d'expériences les conduites et attitudes suivantes chez les enseignants:

- Certains d'entre eux, très peu nombreux toutefois, ont des réactions de fuite par exemple, ou de rejet, dénégation, élimination : Ils attribuent le rôle éducatif sous l'angle socio-affectif uniquement aux parents et refusent carrément, chez certains cas limites, aux élèves de s'exprimer émotionnellement. Siedentop (1994, p.197) remarque aussi qu'il y a des enseignants dont la *<<façon d'aborder le système d'interactions sociales entre les élèves consiste à vouloir l'éliminer en adoptant une approche autoritaire (...). Tous les signes d'exubérance, de joie ou de plaisir venant des élèves sont interprétés comme une violation du système d'organisation. Certains élèves se soumettent, mais en agissant ainsi, ils développent probablement une aversion pour l'éducation physique>>*;

- Certains acceptent que les élèves puissent se sentir heureux et s'exprimer émotionnellement en EPS, mais ils refusent leurs confidences; se sentent-ils menacés dans leur propre équilibre affectif ? Dans une activité où ils s'expriment plus librement, les élèves se sentent en quelque sorte naturellement proches de l'enseignant, et vont se confier à lui. Les relations parents-enfants deviennent difficiles à un âge où les adolescents veulent s'émanciper, et ne peuvent pas confier à leurs parents toutes leurs préoccupations. A qui se confier alors ? A ses amis ? Là aussi il est probable que certains adolescents n'ont pas confiance en leurs pairs pour de multiples raisons : la discrétion, la maturité nécessaire pour juger de toutes les situations... C'est alors que les confidences à un adulte proche deviennent peut-être plus utiles, plus sûres. Qui peut alors le mieux remplacer les parents, si ce n'est les enseignants, dans une société où le psychologue n'a pas encore sa place ? Pourquoi refuser alors une aide psychologique, ou morale, à des élèves qui la demandent d'eux-mêmes à travers leurs confidences ? Ce serait, à la limite, refuser d'apporter une aide à une personne pouvant être en situation de danger!

- D'autres enseignants, peut-être les plus nombreux, choisissent l'affrontement des manifestations à caractère affectif en adoptant un choix de valeurs et de pratiques ou procédés pédagogiques dont ils ont jugé l'efficacité à travers leur expérience ; ceux-là élaborent en quelque sorte un système de conduites consistant le plus souvent à faire appel à des règles morales issues des us et coutumes et de la religion, mises en avant, conciliées souvent à des règles du fair-play et de l'esprit sportif: Par exemple, la notion de bonne « mou'amala » revient souvent pour insister sur l'adoption par les élèves d'attitudes ou conduites respectueuses vis-à-vis les uns des autres pendant l'activité, attitude intimement liée aux valeurs religieuses musulmanes aussi bien qu'aux règles du fair-play dans le Sport. *« Toute conduite se déroule dans un contexte social qui contribue à sa détermination, qu'il s'agisse du contexte immédiat ou du contexte socioculturel global. Les manifestations affectives, par exemple, varient d'une culture à l'autre; ce sont, du moins en partie, des langages appris »* (Huteau, 1995, p.126). Les enseignants ne peuvent alors s'empêcher de faire une sorte d'« éducation sociale » se référant aux traditions et à la religion, nous rappelant des facteurs sociaux parmi ceux qui constituent en fait la personnalité de base telle que la conçoit Kardiner (1945);

- D'autres enseignants acceptent et valorisent même l'exploitation des manifestations d'ordre socio-affectif dans le cadre de la réalisation de leurs objectifs d'apprentissages moteurs: émulation et encouragement de la concurrence et de l'opposition pour élever le niveau de performance de leurs élèves... Les émotions et les relations d'ordre affectif

sont en quelque sorte mises au service des apprentissages d'ordre moteur ; c'est dans ce cadre que la dynamique des groupes a d'abord été utilisée en éducation, et par exemple l'étude des attirances et des rejets en classe (voir la Sociométrie de Moreno in : Chaix-Ruy, 1960) ; en EPS et en Sport, la sociométrie est utilisée pour constituer des équipes et organiser les apprentissages et les compétitions (Thill, Thomas & Caja, 1983); cependant, ce qui est recherché, c'est une efficacité immédiate en fonction des rapports existants entre les individus; on a en vue le rendement physique, mais l'intention d'améliorer les relations dans les groupes est très peu perceptible ;

- Certains enseignants affichent la volonté de réaliser des objectifs d'éducation sous l'angle socio-affectif, en disant explicitement qu'il faut par exemple : laisser les élèves exprimer leurs émotions, leur apprendre à se maîtriser dans certaines situations (échec, colère, agressivité...). La valeur éducative de l'EPS au plan socio-affectif est alors plus largement reconnue et pratiquée au plan de la socialisation, par des enseignants ayant bénéficié d'une formation en psychologie ou psychopédagogie plus poussée que d'autres. On retrouve en effet la mention écrite sur les fiches de préparation pédagogique exprimant clairement des objectifs tels que : respecter des règles plus ou moins précisées suivant les cas (plus fréquemment en sports collectifs), participer au travail collectif en remplissant des rôles qui sont parfois précisément mentionnés et poursuivis (arbitre, observateur, juge de départ et chronométrateur sont ceux qui reviennent le plus souvent), systèmes tactiques de jeu dans les sports collectifs où les rôles sont plus ou moins précisés, et dont la réalisation est suivie, corrigée, évaluée par l'enseignant). Sous l'angle émotionnel par contre, les interventions pédagogiques semblent plus difficiles ; pourtant « *les enseignants peuvent (...) déterminer des moments-clés où ils font émerger les émotions en classe, avec des situations précises, des dispositifs matériels adaptés (ateliers) et des APSA bien programmées (traitement didactique des activités)* » (Debois, Blondel & Vettrano, 2007, p. 37). Encore faut-il qu'il y ait des possibilités de choix matériels et d'activités en vue de créer des situations suffisamment variées; ce n'est malheureusement pas le cas chez nous en Algérie;

- Malgré leur volonté d'aider leurs élèves, certains enseignants montrent en même temps leur gêne et leur désarroi devant des situations plus ou moins complexes et difficiles à prendre en charge, plus particulièrement s'agissant des conflits qui peuvent naître en classe entre élèves, ou de confidences faites au sujet de problèmes particuliers. Il arrive en effet, et souvent d'après le témoignage de beaucoup d'enseignants, que les apprenants leur fassent des confidences, parfois au sujet des problèmes les plus intimes, comme des déceptions amoureuses, des conflits avec les parents...Il semblerait que ce « rapport intimiste » soit créé plus facilement avec l'enseignant d'EPS. C'est alors que dans sa démarche d'écoute des problèmes de ses élèves, il se trouve parfois gêné de recueillir des confidences difficiles à gérer, surtout pour répondre à l'élève par une aide appropriée. Ne doit-on pas lui apprendre à affronter ces cas en utilisant les méthodes d'entretien clinique, puisqu'il joue, peut-être parfois malgré lui, un rôle de "pédagogue clinicien" (Chauvier et Missoum 1981) ? Dans cet apprentissage en formation d'une démarche d'écoute et d'entretien, s'appuyant sur le vécu et restant ouverte à

l'expression des intérêts des élèves, l'objectif est d'amener à apporter aux élèves une aide pédagogique, proche de l'aide psychologique recherchée par l'entretien clinique.

Nous voyons ainsi que les attitudes sont relativement diversifiées face aux manifestations d'ordre socio-affectif chez les élèves. Certains enseignants luttent continuellement contre ce « flot » d'énergie et d'émotions risquant de déborder à tout instant, par le maintien d'une discipline ferme, où eux-mêmes restent "fermés" à toute expression bruyante ; mais l'exigence devient difficile et souvent inopérante d'efforts continuels de maintien d'une discipline parfois rejetée par des élèves devenant agressifs. Des enseignants plus permissifs rendent les élèves heureux mais sont parfois débordés par des exigences de choix ludiques de la part d'élèves qui n'ont pas envie de "travailler" mais cherchent à se défouler en EPS. Entre les deux pôles d'une rigueur inflexible, qui risque de se briser face à l'agressivité des élèves, et d'une permissivité qui risque de se transformer en séance d'animation, les enseignants expérimentés semblent aller vers le choix de valorisation des aspects socio-affectifs, les "privilégiant" dans leur expression ou l'apprentissage de leur maîtrise, à travers surtout les systèmes d'organisation : rôles dévolus aux élèves (souvent uniquement les meilleurs dans des rôles de direction des équipes et des entraînements), méthode compétitive plaçant souvent les élèves en situations de confrontation directe de leurs capacités, pas seulement en sports collectifs, mais également en sports individuels... Nous avons remarqué que même des élèves dispensés en viennent à reprendre l'activité, à s'intégrer, à jouer des rôles décisifs dans l'organisation et le fonctionnement du groupe-classe en EPS; d'autres relativement isolés au début s'intègrent progressivement.

En résumé, on voit que les objectifs visés par les enseignants peuvent être une aide apportée aux élèves (écoute et soutien moral, apaisement...), ou à l'opposé, une volonté d'élimination (par le déni, le rejet, l'indifférence...) ou, dans un juste milieu, une volonté affichée d'effectuer une éducation de type socio-affectif en plus des apprentissages moteurs. Même si elle reste encore peu explicitée, c'est cette dernière attitude qui nous semble la plus courante et probablement la plus appropriée. Que ce soit dans notre ancienne expérience d'étude des rôles ou à travers les entretiens effectués en dernière expérience, cette reconnaissance d'une éducation possible de type socio-affectif par un grand nombre d'enseignants expérimentés peut constituer la base de départ de nouveaux projets de formation. Cependant il faut tenir compte aussi du fait que les enseignants se plaignent du peu de moyens qui leur sont donnés pour effectuer une EPS efficace, une des causes possibles d'un refuge dans des attitudes de renoncement, ou de valorisation de soi à travers l'aide à la socialisation apportée aux élèves. Ils remarquent d'ailleurs dans leur majorité qu'il est vain de vouloir en deux heures par semaine, réaliser les objectifs du programme relatifs au développement des capacités physiques et des habiletés motrices; d'autant que les adolescents algériens qui arrivent au lycée ont pour la plupart un niveau déjà très faible d'éducation motrice. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille abandonner un domaine d'objectifs par rapport à l'autre, mais trouver l'équilibre nécessaire entre des apprentissages utiles. Pour Siedentop (1994, p. 229), « *il est important de faire la distinction entre les buts purement scolaires et ceux qui sont socio-affectifs* ». Et après un essai d'analyse en termes de priorités de l'un ou l'autre

domaine de buts suivant les écoles, les professionnels de l'enseignement, les positions des parents, les besoins de la société, il conclue qu' « *un enseignement efficace tend à produire des acquisitions tant sur le plan scolaire que sur celui du développement des attitudes* » ; puis il donne quand même la priorité aux apprentissages moteurs : « *Je crois que les buts rattachés au développement socio-affectif devraient être réalisés à travers une éducation physique efficace qui met d'abord l'accent sur l'acquisition des habiletés motrices, sur l'engagement moteur productif dans une variété d'activités de conditionnement physique et d'apprentissage des sports* » (idem, pp. 229-230). Ces remarques renforcent la nécessité d'une formation à revoir, mais aussi en ce qui nous concerne en Algérie les moyens et le temps impartis à l'EPS.

Devant les difficultés rencontrées dans la prise en charge des aspects socio-affectifs, des enseignants parlent souvent d'eux-mêmes d'une formation à revoir, sans toutefois le dire toujours de manière explicite, mais à travers leurs attitudes ou opinions, comme par exemple critiquer les comportements des nouvelles générations de collègues, ou montrer les lacunes de la formation initiale actuelle... Mais ils ne se contentent pas seulement de critiques. Dans les résultats de la dernière expérience surtout, des entretiens non directifs, beaucoup parmi les interrogés ciblent des difficultés spécifiques, et formulent une demande de formation dans des domaines et avec des méthodes plus ou moins clairement désignés. Dans un essai de synthèse des besoins exprimés par les enseignants et de notre propre expérience, nous présentons au dernier chapitre des propositions de formation dans les domaines abordés qui nous intéressent plus particulièrement ici : la psychologie et la psychologie sociale.

Chapitre VI

PROPOSITIONS POUR LA FORMATION PSYCHOLOGIQUE DES ENSEIGNANTS D'EPS

- ENSEIGNEMENT SECONDAIRE -

L'EPS est une discipline scolaire centrée traditionnellement sur des apprentissages moteurs. Dans l'enseignement secondaire algérien, cela consiste essentiellement en l'initiation à des techniques sportives, comme nous venons de le voir dans les chapitres précédents. Malgré un horaire d'enseignement encore insuffisant, elle offre en plus des apprentissages moteurs des possibilités d'apprentissages d'ordre socio-affectif, comme servir l'équilibre émotionnel et l'intégration sociale des élèves. Ces possibilités éducatives sont encore peu exploitées en raison essentiellement du peu d'intérêt qui y est accordé, plus particulièrement au niveau de la formation professionnelle des enseignants d'EPS. Or « *le métier d'enseignant devient de plus en plus complexe et s'exerce avec des publics très variés. Les problèmes de violence s'amplifient. Pour faire face à ces changements, une sérieuse formation psychologique des personnes travaillant dans le champ de l'enseignement, mais aussi dans celui de la formation, est tout à fait actuelle* » (Nimier, 1996, p.13; c'est l'auteur lui-même qui souligne).

Quels domaines plus exactement ou quels aspects des compétences et capacités professionnelles faudrait-il développer ou améliorer chez les enseignants ? Les relations humaines, la communication, l'observation, une meilleure connaissance des caractéristiques du développement à l'âge des élèves qu'ils ont en charge... ?

1 – PROPOSITIONS POUR LA FORMATION UNIVERSITAIRE :

Les choix de contenus de formation universitaire initiale actuels ne sont généralement pas argumentés par des objectifs ou des motifs explicites. Les formateurs et professeurs d'université sont mis devant un choix de thèmes qui essaie de respecter un ordre de progression logique (voir par exemple le Programme thématique de Psychologie générale et de psychologie du développement au chapitre II, pp. 55-57). Or <<*une formation psychologique, pour être acceptée, doit avoir des objectifs et des principes clairs*>> (Nimier, o.c., p. 28).

Nous n'avons pas eu dans ce travail la prétention d'évaluer les contenus des programmes, mais d'avancer des propositions sur la base d'expériences personnelles d'enseignement, de formation et de recherche. La refonte des programmes de formation est un tout qui demande évidemment la participation de plusieurs spécialistes dans des équipes pluridisciplinaires. Au vu du formidable développement de filières EPS au plan quantitatif dans les universités algériennes (une vingtaine en 2011-2012), il apparaît nécessaire d'approfondir la réflexion et l'analyse des besoins, des orientations et des contenus de formation. Des questions pourraient être posées et des réponses apportées par les décideurs et par les formateurs eux-mêmes en vue de définir un **profil général d'abord, ensuite des profils de sortie suivant par exemple les paliers d'enseignement, ou mieux encore, l'ensemble des catégories d'âge de la vie.**

En ce qui concerne l'enseignement en général d'abord, l'un des objectifs est de former des éducateurs et non seulement des spécialistes de disciplines scolaires. C'est devenu un impératif en raison des nombreux problèmes qui se posent actuellement à la famille et à la société; pour s'en convaincre, il n'est que de voir les interventions et écrits de spécialistes de sciences de l'éducation, entre autres Philippe Meirieu (1996...), Edgar Morin (1999)... ou les nombreuses réunions consacrées par exemple à la violence à l'école, y compris chez nous en Algérie. << *Ceux qui prétendent que l'école ne doit pas ou plus éduquer, qui veulent fonder l'école de demain sur la seule raison par l'instruction, ou sur la seule utilité par la formation, sont des naïfs ou des apprentis-sorciers qui n'imaginent pas la société qu'ils préparent ainsi à leurs propres enfants. N'arrive-t-il pas de rencontrer des hommes instruits, ou des ingénieurs efficaces, qui cultivent cependant la suffisance, le cynisme, le mépris, voire la haine de l'autre? En quoi une bonne instruction, ou une excellente formation, peut-elle remplacer une solide éducation? >> (Bouvier & al., 1993). Ne parle-t-on pas de "système éducatif" chez nous en Algérie? On continue pourtant à faire plutôt de l'instruction!*

Si la question de la définition du profil général est donc primordiale et doit être réfléchi en termes d'éducation, il faut ensuite penser à préparer les enseignants aux populations scolaires qu'ils vont avoir en charge, bien évidemment au plan technique et didactique de la discipline d'enseignement, mais aussi au plan socio-affectif.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, palier qui nous intéresse plus particulièrement ici, et nous en tenant à la matière de formation qui est au centre de nos préoccupations de recherche, la psychologie, on peut se poser la question suivante: **Quelle formation psychologique pour devenir enseignant d'EPS au lycée, c'est-à-dire avec une population scolaire d'adolescents ?** Cherchant à approfondir l'analyse, nous pouvons poser d'autres questions plus précises. Et par exemple, quelles habiletés et qualités développer pour apprendre à être au plus près de la réalité des problèmes des adolescents et des solutions à apporter?... La question initiale – quelle formation psychologique? - ne reste pas alors rattachée aux seuls apports de la psychologie, mais nous renvoie à la construction de rapports aux autres activités de formation. Un des enseignants interrogés en entretien, K.-C., 60 ans, en fin de carrière et à l'expérience riche et variée en tant qu'enseignant de lycée, entraîneur de sport de performance, formateur en ITE puis enseignant à l'université, considère que <<**les fondamentaux de**

la formation doivent être constitués par : la connaissance scientifique et technique des APS scolaires, la connaissance de la population-cible avec laquelle le stagiaire est appelé à travailler, et les qualités personnelles, déterminantes dans la relation pédagogique>>. Si l'apprentissage, par les étudiants ou stagiaires en formation, des techniques sportives de quelques APS scolaires des deux familles de l'athlétisme et des sports collectifs est plus ou moins bien organisé actuellement, il reste par exemple à : apprendre à observer la population scolaire, effectuer des enquêtes simples auprès des adolescents et observer leur comportement global, maîtriser des techniques d'animation de la classe... Il est possible d'améliorer également des qualités personnelles, par exemple d'action et de sociabilité, domaine à caractère socio-affectif dans lequel nous allons essayer d'apercevoir les possibilités de formation.

On remarquera que nous attirons l'attention en premier lieu sur des objectifs opérationnels d'apprentissages pratiques, d'interrogation de la réalité, d'adaptation et d'action pédagogique concrète. Déjà des éléments d'analyse théorique dans les chapitres I et II nous ont montré que les enseignants ne reçoivent pratiquement aucune préparation à leur fonction dans le domaine socio-affectif ; pourtant eux-mêmes ont vécu en cours de formation ces phénomènes dans certaines pratiques : Dans toutes les APS par exemple, ils apprenaient eux-mêmes à s'affronter ou coopérer, et vivaient des moments d'émotions, de création de liens d'amitié ou de rejet... En pédagogie pratique, ils apprenaient à travailler avec différents niveaux scolaires et découvraient partiellement les problèmes et réactions des élèves... Cependant, toute cette dynamique des relations vécues en formation restait implicite et ne faisait pas l'objet d'observation, d'analyse et d'explicitations, sauf cas d'incidents plus ou moins graves auxquels il fallait chercher des solutions. En fait, c'est après la formation que les enseignants semblent découvrir et apprendre progressivement, par l'expérience pédagogique sur le terrain, à adopter des attitudes plus ou moins appropriées à la résolution des problèmes rencontrés, notamment dans la relation à leurs élèves, et la façon de gérer cette relation. Et c'est cette expérience pratique qui les amenait à remarquer, en de nombreuses occasions de journées pédagogiques, que rien ne pouvait remplacer une formation sur le terrain. Encore faut-il qu'elle soit menée de façon explicite, dans le but d'améliorer aussi bien le savoir-faire que le savoir-être.

La place de ces pratiques de formation sur le terrain est indispensable, à notre sens au plus tôt durant la formation universitaire initiale. Cette place dépend évidemment de la durée de la formation, de l'équilibre entre activités théoriques et pratiques, et de l'organisation des rapports de l'université avec le milieu scolaire. Il semble que le système LMD nous installe dans une durée de cinq années de formation en Licence-Master, qui semble suffisante pour obtenir par exemple un enseignant spécialisé pour l'enseignement secondaire au bout du Master II. Quant à l'équilibre entre les activités de formation, l'acquisition de connaissances théoriques doit impérativement être accompagnée d'entraînements dynamiques: en TD comme par exemple de simples discussions de thèmes, ou l'entraînement à la communication verbale... EN TP, les APS doivent servir également des apprentissages socio-affectifs chez les étudiants telle l'application des règles et de l'esprit sportif, les relations d'entraide... En Pédagogie

Pratique, le contact et la relation avec les élèves doivent être explicitement accompagnés d'objectifs à atteindre, d'analyse en groupe, etc.

Il va sans dire qu'une formation de type académique sous forme de cours et TD apparaît indispensable. Les candidats reçus en formation sont issus généralement de différentes séries ou filières de l'enseignement secondaire; ils ont très peu d'information scolaire au sujet de la psychologie parce que seules les branches littéraires dans le secondaire sont concernées par un enseignement introductif à cette science, en philosophie. C'est pourquoi il semble nécessaire de commencer par une introduction à la psychologie générale ayant pour objectif d'abord une présentation globale; afin d'éviter la dispersion des centres d'intérêt des étudiants, il faudrait ensuite évoluer rapidement vers les branches proches des préoccupations pédagogiques, plus spécialement la psychologie du développement et la psychologie sociale. Cela semble particulièrement important chez des professionnels de l'éducation physique appelés à enseigner des activités d'interactions dynamiques dans des établissements et classes fréquentés par des adolescents.

D'un autre côté, la formation psychologique ne dépend pas que de la psychologie en tant que discipline à enseigner; des changements sont nécessaires sous d'autres aspects et dans d'autres domaines complémentaires. G., 46 ans, ayant enseigné dans le sud puis dans une grande ville du nord de l'Algérie, nous racontait que pour convaincre les filles de participer aux séances d'EPS dans une petite ville du sud, pendant la décennie noire, *« nous nous sommes mis, mon collègue et moi, à la recherche d'indications dans les préceptes religieux encourageant les activités physiques. Nous avons pris soin de les expliquer, et ça a marché dans une région très conservatrice. En même temps, nous avons pu découvrir et apprendre nous-mêmes des choses au sujet desquelles nous avons un point de vue faussé »*.

1.1 – Nécessité d'un système interdisciplinaire:

Sans avoir la prétention de régler tous les problèmes de la formation, notre essai d'analyse nous a orientés vers une aperception globale, aussi bien de l'organisation que des contenus. Nous avons déjà abordé quelques aspects de l'organisation, comme la nécessaire coordination pour une réelle formation professionnelle entre l'université et les secteurs concernés (Education Nationale, Jeunesse et Sports, Santé entre autres). Concernant l'enseignement, le détail de données théoriques et d'une formation académique, même poussée, ne donne pas la compétence nécessaire de l'adaptation: Face à une classe d'une trentaine d'élèves, l'enseignant se trouve devant des cas très différents par l'âge, le genre, les personnalités... où ne se voient pas forcément les caractéristiques d'âge étudiées en théorie. C'est pourquoi en plus de l'information théorique, la communication et l'activité pratique avec les élèves sont absolument nécessaires dans l'apprentissage du rôle d'enseignant. En vue d'enseigner dans le cycle secondaire plus particulièrement, sans le contact avec le fonctionnement du système scolaire, avec l'enseignement de l'EPS dans les lycées, avec les adolescents, il ne peut y avoir de formation psychologique réelle.

En ce qui concerne les contenus de formation, la psychologie seule ne peut donc suffire, car il s'agit d'une "formation psychologique", ou mieux, "préparation psychologique" à l'enseignement, qui dépend aussi d'autres activités, théoriques et pratiques. Nous basant essentiellement sur les résultats de notre propre expérience et des entretiens effectués avec des enseignants suffisamment expérimentés, nous essayons de montrer d'abord l'importance de l'interdisciplinarité dans la préparation des stagiaires à leur fonction.

L'analyse de besoins de formation fait apparaître des lacunes qui se situent particulièrement à trois niveaux en ce qui concerne la psychologie d'abord:

- En **Psychologie du développement**, plus particulièrement les caractéristiques de l'Adolescence, dont nous avons essayé de montrer l'importance dans ce travail (chapitre 1, § 5.2, pp. 41-47);

- En **psychologie du Sport** et psychopédagogie des APS, par exemple les Activités Physiques Habituelles suivant les âges, et plus particulièrement chez les adolescents; la recherche en ce domaine est relativement nouvelle (ICAP, 2007);

- En **sociologie**, il nous apparaît important d'apprendre aux stagiaires, en plus des cours de sociologie générale, au moins à être à l'écoute et l'observation de la société, afin de mieux connaître et analyser l'environnement dans lequel ils évoluent eux-mêmes ainsi que leurs futurs élèves;

- En **Psychologie sociale**, il apparaît à l'évidence que la dynamique des groupes doit constituer une des bases de connaissances et aussi d'entraînements méthodologiques pratiques fondamentaux; par exemple apprendre à communiquer, vivre et travailler en groupe, utiliser les techniques de gestion et d'animation des groupes... *<<On ne peut de nos jours se dérober devant les implications de la recherche socio-psychologique en matière de pédagogie. Les maitres ne peuvent ignorer cette nouvelle science et doivent par conséquent se soumettre à une formation qui leur fournira les moyens d'intégrer les besoins individuels aux buts éducationnels>>* (Johnson et Bany, 1974, p. 312). Prenons un exemple plus précis et simple, mais combien important, avec Nimier (1996, p.29): *<<Certains participants aux formations ont quelquefois beaucoup de mal à s'exprimer: chez eux aussi, il peut y avoir des blocages, alors qu'ils ont souvent beaucoup à dire. Et c'est une expérience, émouvante parfois, de les voir évoluer, se libérer dans leur expression et devenir conscients que "le fait qu'un élève ne dise rien ou ne se manifeste pas, n'est certainement pas lié au fait qu'il n'a rien à dire">>*.

D'autres disciplines de formation initiale sont dans un rapport étroit de complémentarité avec la psychologie. Il s'agit plus particulièrement des stages de Pédagogie pratique, encore mal organisés et subissant les aléas de rapports peu structurés entre l'Enseignement Supérieur et l'Education Nationale. Sur le terrain, les "traditions" de relations entre les anciennes Ecoles Normales Supérieures et les Directions de l'éducation sont sauvegardées dans certaines wilayate, grâce au dévouement d'inspecteurs pédagogiques soucieux de participer à la formation de stagiaires qu'ils recevront sur le terrain [22]. En Pédagogie Pratique, l'application des apprentissages théoriques et de dynamique des groupes paraît essentielle dans la mesure où les stagiaires pourront comprendre l'importance de la psychologie,

notamment dans l'observation et l'analyse des comportements, la communication et la relation avec les élèves, les interactions qui se créent dans le groupe-classe et les équipes, l'entraînement dans la conduite de la classe et la simulation d'attitudes d'écoute, de commandement, de participation avec les élèves... La coordination dans la planification et la réalisation de la formation paraît dès lors nécessaire entre enseignants formateurs en Psychologie et en Pédagogie pratique.

Certaines spécialités sont enseignées plus comme des matières théoriques que de savoirs procéduraux et savoir-faire pratiques. Nous pensons plus particulièrement aux deux activités suivantes, qui sont également dans un rapport étroit de complémentarité avec la formation psychologique:

- En **droit**, il est important d'acquérir des connaissances au sujet de la législation scolaire et de s'imprégner du fonctionnement des établissements pour une meilleure appréhension et adaptation au milieu éducatif dans le cadre duquel le stagiaire va s'engager. <<*Dans une formation psychologique, il (l'enseignant stagiaire) aura donc certainement à travailler sur le rapport à la loi*>> (Nimier, 1996, p.28); il pourra par exemple apprendre les procédures à suivre pour contacter des parents, travailler en relation avec les différents membres de l'administration, les services de la santé scolaire, les associations sportives...

- Le **secourisme** doit apprendre aux enseignants-stagiaires à être vigilants, à aider rapidement les élèves en cas d'accident, à prendre des dispositions de prévention et de sécurité afin d'éviter au maximum les risques, à avoir une présence sécurisante; nous avons vu avec les enseignants interrogés, aussi bien par la méthode des incidents critiques que par les entretiens (chapitre 5, pp. 152 et 174), combien l'apprentissage du secourisme constitue une nécessité, et d'abord pour donner assurance et confiance en eux-mêmes aux enseignants.

A ne prendre que ces deux exemples, que les enseignants interrogés ont souvent abordé dans le cadre de leurs besoins en formation, on voit bien leur importance fondamentale dans la relation avec l'élève et sa prise en charge sur un plan pédagogique, mais aussi sur un plan sécuritaire. Le rapport de complémentarité avec la formation psychologique devient alors évident. Intégré dans un cadre global d'appréhension de la formation, le rapport entre ces deux matières elles-mêmes, législation scolaire et secourisme, en devient plus clair: apprendre par exemple aux stagiaires comment procéder pour protéger un élève accidenté et comment procéder pour effectuer une déclaration d'accident sont deux opérations conjointes...

Les Unités d'Enseignement ne doivent donc pas se présenter sous la forme d'ensembles d'acquisitions séparées, mais d'organes d'un corps commun cherchant à atteindre les mêmes objectifs en fin de formation. Il ne faut surtout pas séparer à notre sens les préoccupations de formation physique et technique pratique de la formation scientifique et pédagogique.

L'exemple type est constitué par les APS retenues ou choisies dans le cadre de la formation. Elles doivent impérativement rechercher une formation physique complète et équilibrée des stagiaires, mais aussi les applications ou les projections d'application dans le système éducatif. La formation doit amener en priorité les futurs enseignants à

maitriser les APS scolaires, existantes ou qu'il est possible d'initier dans le système éducatif. Ils doivent pouvoir être amenés par leurs différents encadreurs d'activités pratiques à vivre des conditions d'interactions riches et complexes sur un plan socio-affectif (pratique et maîtrise physique mais aussi jeu de rôles très variés tels que arbitrer, diriger une équipe...). Leur propre vécu physique et sportif en tant que stagiaires doit pouvoir les marquer suffisamment pour comprendre plus tard plus facilement les réactions et les besoins de leurs élèves, et pouvoir les aider. **Pour pouvoir apprendre à réaliser des objectifs éducatifs de type socio-affectif, il nous apparaît indispensable qu'ils apprennent avec leurs encadreurs, dans le cadre de la formation pratique aux APS, à respecter les valeurs portées par ces activités.** L'une des plus grandes erreurs de la formation pour l'enseignement de l'EPS à notre sens est cette propension à oublier les valeurs, règles morales et rôles qui sont inscrits dans le fondement philosophique des APS, comme : la nécessité d'adopter une hygiène de vie saine, le respect de l'adversaire, la coopération et la solidarité dans l'équipe sportive, la responsabilité dans la diversité des rôles joués pendant ou parallèlement au jeu sportif, etc.

Le système LMD va vers la personnalisation des études, et le premier rôle que devrait donc apprendre le stagiaire, c'est d'assumer ses activités d'apprentissage professionnel en vue de devenir enseignant ; il s'agit alors non seulement d'acquérir des savoirs et savoir-faire, mais nécessairement d'apprendre à adopter des attitudes adaptées à la responsabilité future, intégrer en quelque sorte les règles de la profession. Or nous observons des "entraînements" ou compétitions en formation reproduisant les dérives du sport de performance: prééminence du résultat, agressivité exacerbée et échange d'insultes chez des stagiaires en préparation à des responsabilités éducatives! Vécue à travers le corps, les émotions et la vie de groupe, l'activité sportive pratique est peut-être le moment le plus marquant psychologiquement et le plus efficace dans l'apprentissage du rôle éducatif, si règles et valeurs du sport sont évidemment mises en avant. Cette expérience de l'engagement physique et socio-affectif devrait être accompagnée par des apprentissages d'ordre cognitif tels que: noter, analyser, évaluer ses propres efforts et réactions vécus en cours pratiques, observer ses camarades, discuter les résultats mais aussi les attitudes adoptées, comme le respect des règles de jeu, la participation au travail de groupe... L'équilibre est ainsi créé entre le développement d'habiletés motrices, de capacités intellectuelles et d'attitudes, tous aspects déterminants dans l'installation des compétences professionnelles.

L'expérience pratique individuelle, enrichie ensuite par l'expérience en pédagogie pratique avec ses propres camarades ou avec les élèves de différents niveaux scolaires pendant la formation, peuvent constituer un formidable creuset de **formation personnelle à la relation humaine**; encore faut-il que cet objectif soit explicitement intégré dans un projet de formation et appuyé par des contenus. Citons quelques exemples : effectuer un entretien avec un élève en tête-à-tête, animer une discussion de groupe, distribuer des rôles dans un groupe en fonction de compétences spécifiques des élèves, diriger l'exécution par les élèves de cette prise de responsabilités... Ces exigences

de la fonction d'enseignant d'EPS n'apparaissent pas dans les programmes et pratiques de formation traditionnelle.

Il apparait dès lors que les enseignants d'EPS doivent recevoir une formation conséquente en psychologie et psychologie sociale, théorique mais aussi dynamique, et notamment dans des activités fondamentales telles que:

- Toutes les APS pratiquées avec les pairs, en apprenant explicitement, en vue du rôle éducatif, à respecter les règles et valeurs du sport, à remplir différents rôles, discuter en groupe... Tous ces aspects des apprentissages relationnels et socio-affectifs peuvent faire l'objet d'une évaluation régulière;

- En Pédagogie Pratique, animation de groupes dans différentes situations, et par exemple dans l'exécution d'exercices, de jeux de rôles, de discussions de groupes, de compétitions, de suivi de cas individuels...

On voit alors que, parlant d'une "formation psychologique", il s'agit moins pour nous d'une formation académique ou magistrale en psychologie que d'une **"préparation psychologique" dynamique de la personne à aller vers l'enseignement**. Nous essayons dans nos propositions suivantes de voir comment cette formation pourrait être mise en place dans le cadre du nouveau système LMD.

1.2 - La progression de la formation psychologique en Licence et Master :

En 2010, pratiquement toutes les grandes villes en Algérie ont leur centre universitaire, et une vingtaine ont leur institut des STAPS ou leur département d'Education Physique et Sportive. Cela ne peut que nous réjouir dans la mesure où cette formidable "explosion" de l'enseignement et de la formation universitaires serviraient l'emploi et l'encadrement de la jeunesse, et, pourquoi pas, l'encadrement des adultes aussi, et des handicapés, et des personnes du troisième âge... dans les milieux de la santé, du travail... dans les quartiers, les petites villes, la campagne. Nous voyons et nous espérons que les réalisations pourront être nombreuses, et permettre enfin aux algériens d'intégrer réellement dans leur culture les bienfaits des activités physiques et sportives. L'aspect quantitatif de la formation étant en continuelle progression, notre contribution veut se situer dans l'amélioration de la qualité des prestations de formation : proposer des objectifs et contenus de formation en rapport avec les besoins réels du terrain en prenant un exemple, celui de l'EPS dans l'Enseignement Secondaire. A l'intérieur même de cet exemple, nous n'avons pas eu la prétention d'embrasser tous les problèmes d'enseignement de cette discipline, mais d'attirer l'attention sur un domaine où l'EPS peut beaucoup apporter: le domaine des objectifs éducatifs d'ordre socio-affectif. Les limites apportées à notre étude ne nous empêchent pas de nous situer dans le contexte plus global de la formation et de l'enseignement de cette discipline, et même des autres orientations retenues dans le cadre de la formation en STAPS dans le système LMD, comme l'Entraînement Sportif... Car il s'agit de s'inscrire dans le système en place pour essayer de le rendre plus opérationnel.

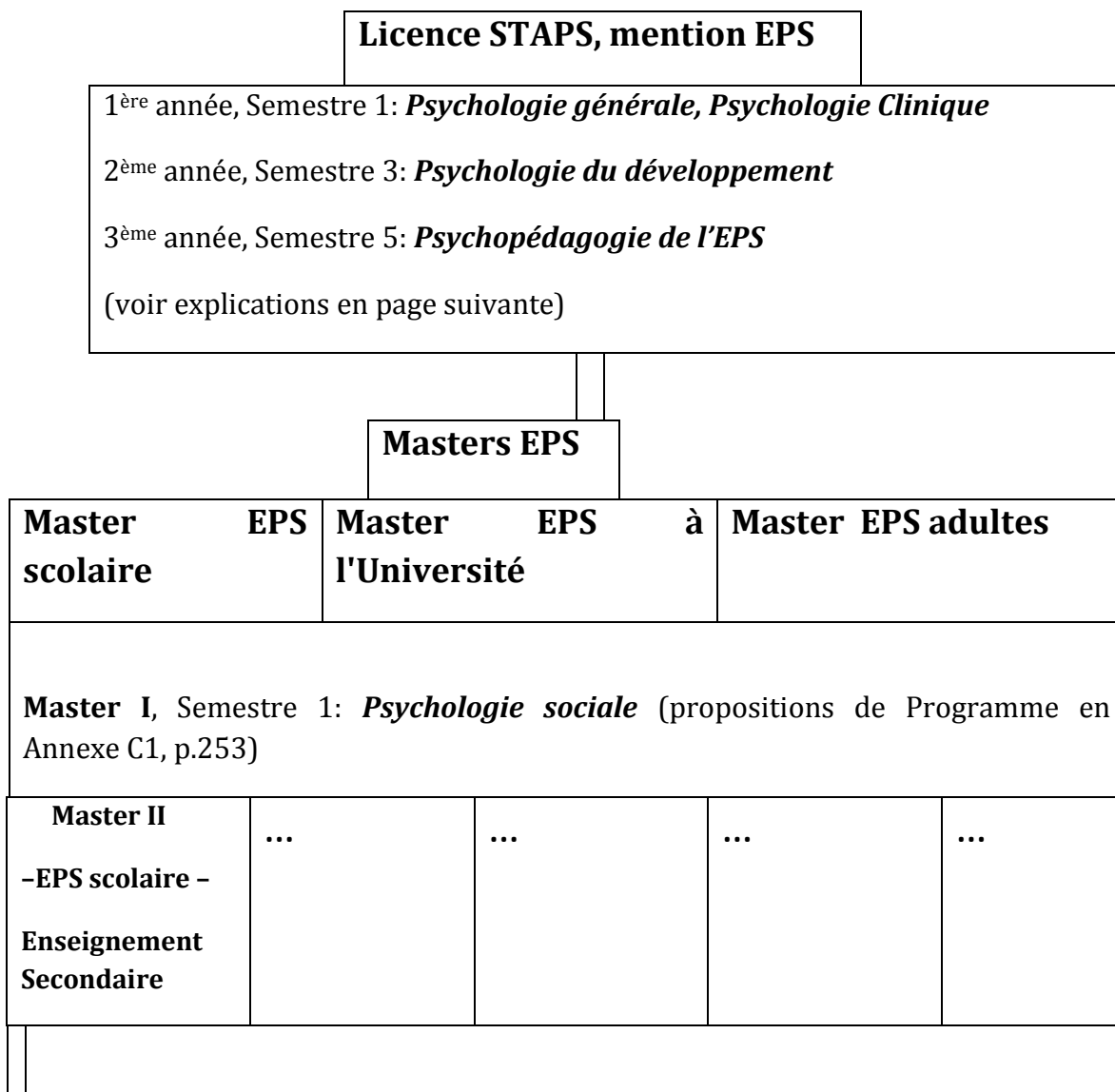
En mention Entraînement Sportif, les étudiants sont orientés en fonction de leurs choix et compétences vers des options sportives, par exemple au nombre de huit à

l'USTOMB d'Oran en 2010/2011 : Natation, gymnastique, athlétisme, judo, hand-ball, football, volley-ball, basket-ball. De même qu'il existe des orientations spécialisées en Entraînement Sportif, il est possible d'aider les étudiants en EPS à s'orienter vers des options éducatives qui pourraient être réparties comme suit : **Education psychomotrice dans les Ecoles maternelles et l'étape préscolaire**[23], **EPS dans l'enseignement primaire, EPS dans le cycle moyen, EPS dans le cycle secondaire, APS dans le système universitaire, APS pour adultes, APS pour séniors, Master de Recherche fondamentale en EPS**. Encore faut-il avoir bien évidemment l'encadrement spécialisé nécessaire. Dès lors la préparation d'un Master en EPS prend tout son sens par rapport aux besoins sur le terrain, l'étudiant devant suivre une orientation motivée vers le niveau scolaire ou le secteur ou le groupe d'âge de son choix (et en fonction de ses résultats en Licence). L'orientation vers la spécialisation devrait débiter en 3ème année, et être poursuivie et approfondie en Master. Une Unité de Psychopédagogie en EPS adaptée à l'âge des populations concernées trouve alors pleinement sa place et sa justification : ici nous prenons évidemment l'exemple qui nous a intéressés tout au long de ce travail de recherche, celui d'une "**Psychopédagogie de l'EPS adaptée à l'adolescence dans l'Enseignement Secondaire**". Autrement dit, nous essayons de répondre à la question fondamentale posée dans notre thèse : Quelle formation psychologique pour devenir enseignant d'EPS au lycée, c'est-à-dire avec des adolescents ? Nous avancerons aussi des propositions dans le cadre global de la formation, afin de mieux montrer l'intégration parmi les possibles autres orientations. Les propositions qui suivent demandent donc à être enrichies, aussi bien pour l'enseignement que pour d'autres orientations, spécialisées par exemple dans les domaines de l'Entraînement Sportif ou des Activités Physiques Adaptées (APA)...

1.2.1-Schéma d'évolution de la formation en psychologie, mention EPS :

Il est très probable que les compétences et les qualités exigibles de l'enseignant soient différentes d'un niveau scolaire à l'autre, mais surtout d'un groupe d'âge à l'autre. L'évolution de la pédagogie, grâce surtout à la psychologie, et plus particulièrement la psychologie du développement, indique à l'enseignant non plus de se centrer sur des contenus mais sur les apprenants, en vue de faire acquérir des compétences sur la base de leurs caractéristiques, besoins et capacités réelles (pédagogie centrée sur les élèves). C'est pourquoi il devient impératif à notre sens pour les futurs enseignants en général d'apprendre à mieux connaître et gérer les comportements de leurs élèves et la dynamique des interactions en classe. Cette nécessité s'impose en tout cas en EPS, une discipline où l'on vient de voir combien l'expression totale non seulement de tout le corps, mais de l'ensemble des potentialités, devient évidente à l'observateur averti. Cela apparaît d'autant plus important que la société a évolué vers plus de liberté d'expression dans le cadre d'une culture de la démocratie et des droits de l'homme, mais aussi des droits de l'enfant, ce qui a tendance à libérer plus l'expression de l'élève et changer le statut et les fondements de l'autorité et des autres qualités de l'enseignant, que nous essaierons de présenter un peu plus loin (§ 2 de ce chapitre, p. 205).

Nous présenterons nos propositions d'abord dans le schéma suivant, qui essaie de mettre en relief l'évolution de la formation, du tronc commun vers l'option en fin de licence, puis la spécialisation en master (en prenant pour exemple l'enseignement secondaire):



Master II - EPS scolaire - Enseignement Secondaire (Spécialisation):

Semestre 3: *Psychopédagogie de l'EPS pour adolescents*

(voir propositions de Programme en Annexe C2, p. 254)

Semestre 4: Stage pratique dans un lycée (durée minimum: 05 mois).

(propositions de thèmes de stages ou recherches en Annexe C3, p.255)

Ce schéma pourrait être complété par des propositions relatives à plusieurs spécialisations possibles en Master (enseignements primaire, moyen, formations supérieures, APS pour adultes, pour le 3ème âge...).

Voici brièvement présentés quelques motifs de ces choix et des exemples de spécialisations possibles en Master EPS:

Licence mention EPS:

Le programme existant actuellement est le suivant:

- Psychologie générale en 1ère année, Semestre 1;
- Psychologie du développement en 2ème année, S3;
- Psychologie des APS en 3ème année, S5.

Les propositions suivantes ont pour souci essentiel de compléter la formation initiale en fonction des besoins de l'enseignement, sans prétendre donner un programme détaillé:

- En première année, les étudiants n'ayant reçu aucune formation en Psychologie pour nombre d'entre eux, il est logique d'introduire l'enseignement par la Psychologie générale; mais il faudrait rapidement entrer dans des domaines utiles à la pédagogie; nous proposons en priorité la Psychologie Clinique pour apprendre par exemple à appréhender la connaissance de la personne (en commençant par soi), l'observation des comportements individuels...

- En 2ème année, la Psychologie du développement devrait être axée sur les caractéristiques du développement de l'enfant et de l'adolescent, sous les aspects cognitif, affectif et psychomoteur; cet enseignement gagnerait à être effectué en complémentarité avec le développement sous l'aspect biologique (croissance...) pour respecter et faire apercevoir de façon globale la maturation de l'être humain;

- En 3ème année, S5, Psychopédagogie de l'EPS: Il existe déjà un programme de Psychologie des APS (voir chapitre II, p. 57), que nous proposons de compléter par une introduction aux Sciences de l'éducation pour aller vers la Psychologie de l'Education, puis une psychopédagogie de l'EPS axée sur le choix des activités et leur adaptation en fonction des caractéristiques et besoins des différents âges et niveaux scolaires.

Master EPS:

- **En 1ère année de Master**, suivant les besoins du terrain, les orientations de formation pourraient être:
 - La préparation à l'Enseignement de l'EPS en milieu scolaire, avec choix ou **orientation vers un cycle** (primaire, moyen, ou secondaire);
 - La préparation à l'encadrement des APS dans l'Enseignement Supérieur, où il devrait y avoir au moins un module par an de pratique physique et sportive pour tous les étudiants des universités algériennes et des écoles spécialisées;

- La préparation à l'encadrement des APS à l'âge adulte (dans les quartiers, les milieux du travail, avec le 3ème âge...).

En 1ère année de Master, **l'ensemble de ces orientations doit être concerné par un module de Psychologie sociale** pendant le Semestre 1 (voir propositions de programme en Annexe C1, p.253).

- **En 2ème année de Master** sera approfondie la spécialisation en fonction du cycle d'enseignement ou groupe d'âge auquel se destine le stagiaire:

~ **Au niveau du Master II, Semestre 3**, une UE de **Psychopédagogie de l'EPS** suivant le palier que choisira l'étudiant, et consistant en la continuation et l'approfondissement spécialisé, avec la tranche d'âge concernée, de la formation psychologique acquise en 3ème année de licence et en 1ère année de Master:

- **Psychomotricité à l'école maternelle** ou préscolaire orientée vers la structuration du schéma corporel, utilisant la motricité fine (et sa généralisation à l'expression motrice : mime, écriture...) et la motricité globale (coordination générale);

- **Psychopédagogie d'une EPS pour écoliers**, orientée à l'école primaire vers des objectifs de coordination générale d'abord en premier palier puis de socialisation, l'utilisation de jeux de règles et l'initiation sportive en deuxième palier ;

- **Psychopédagogie d'une EPS pour collégiens**, visant une « éducation sportive » de préparation à des choix de compétition sportive probables chez les élèves, et donnant une formation de base de l'esprit et de la morale du sport, en utilisant la variété des APS existantes;

- **Psychopédagogie de l'EPS pour adolescents** (voir propositions de programme plus détaillé en Annexe C2, p.254), orientée vers des objectifs socio-affectifs de valorisation de la personne dans son groupe, basée sur des choix d'exercices d'amélioration des capacités physiques et motrices, de maîtrise émotionnelle, de respect des règles et d'investissement dans la participation sociale (jeux de différents rôles, responsabilités dans le groupe...);

- **Psychopédagogie des APS pour adultes**, orientée vers des objectifs de prévention sanitaire et d'hygiène de vie individuelle et sociale, à travers des loisirs sains;

- **Psychopédagogie des APS pour séniors**, visant la préservation de la condition physique et de la santé, et la lutte contre le vieillissement et l'isolement, par des activités de gymnastique douce et collective (synchronisée)...

~ **Au niveau du Master II, Semestre 4:**

Durant le dernier semestre (S4) du Master professionnel, un stage pratique de cinq mois en institution (éducative, de santé...) devrait permettre à l'étudiant de voir et vivre au plus proche la réalité dans l'option choisie. Préparer un rapport de fin de stage permet d'améliorer ses capacités d'observation, d'analyse et de synthèse; en outre des interrogations peuvent apparaître chez les stagiaires face aux problèmes rencontrés sur

le terrain, et les encourager à la recherche (voir propositions de thèmes de stages ou recherches en Annexe C3, p.255).

Parmi les étudiants qui choisissent un Master recherche plus particulièrement, ce stage pourrait donner en effet la possibilité de se spécialiser en fonction de l'option choisie. Dans l'exemple qui nous concerne ici – psychopédagogie de l'EPS à l'adolescence – effectuer un stage en situation d'enseignement dans un lycée au cours du dernier semestre de Master (S4), pourrait préparer le terrain à la recherche en relation avec un laboratoire et la préparation d'une thèse de doctorat (choix de thème à partir d'une pratique pédagogique ou d'observations de la réalité éducative, d'études de cas ...). Ces étudiants se destineraient en principe à l'enseignement supérieur, ce dont nous avons grandement besoin : des spécialisations en psychopédagogie et psychologie des APS, en vue de l'encadrement de la formation universitaire. Cette spécialisation pourrait d'ailleurs concerner également des étudiants qui ont suivi leur cursus universitaire en psychologie, afin de leur ouvrir les portes à l'encadrement de la formation psychologique des enseignants d'EPS.

1.2.2 – L'importance fondamentale de la Pédagogie Pratique:

Nous avons déjà remarqué qu'au niveau de la formation actuelle (chapitre II, § 4, pp.61-64), les étudiants prennent conscience de l'importance des stages pratiques dans l'acquisition des habiletés d'enseignement. S'agissant de l'enseignement en général, Nimier (1996, p. 25) remarque que *<<la formation à la relation, à l'animation d'un groupe, représente pour un enseignant une part suffisamment importante de son savoir-faire pour qu'il soit difficile d'accepter que certains étudiants en fassent l'impasse. On pourrait mentionner cette formation dans le concours d'entrée des IUFM de façon que les étudiants sachent à quoi ils s'engagent en préparant le métier d'enseignant>>*. En EPS, beaucoup d'enseignants en poste n'ayant pas eu la chance de recevoir une formation pédagogique initiale suffisante nous affirment pendant les inspections avoir appris à enseigner et communiquer au contact réel de leurs élèves : l'action pédagogique elle-même, les interactions et problèmes apparus entre élèves ou avec le stagiaire en formation initiale, remplissent une fonction d'apprentissage pédagogique et de relations humaines. Quant aux enseignants expérimentés interrogés (p.161), ils rapportent pratiquement dans tous les entretiens effectués des cas particuliers d'élèves ayant posé des problèmes ou auxquels des soutiens ont été apportés; preuve, s'il en est, d'une relation "privilegiée" en EPS (Pujade-Renaud & al., 1981). En conséquence, une formation au contact direct avec la population scolaire visée semble irremplaçable pour entraîner le futur enseignant à s'adapter.

Rappelons brièvement ce que nous avons présenté au deuxième chapitre concernant l'exemple de formation étranger: A l'UFR STAPS de Montpellier (www.univ-montp1.fr), dès le début de la 2ème année de licence, au 3ème semestre, les étudiants de la mention Education et Motricité (parcours Enseignement, Sport et Education Physique) bénéficient de trois UE consacrées à la pédagogie de l'EPS à l'école primaire, dont un stage d'intervention pratique. Chez nous, à l'Institut d'EPS de l'UST d'Oran, un stage de pédagogie pratique est prévu en deuxième année aussi, pendant le semestre 4 ; même si

la réalisation rencontre beaucoup d'obstacles, l'université d'Oran essaie d'obtenir des stages pratiques au niveau des enseignements primaire, moyen et secondaire. L'organisation dès le début de la formation de stages pratiques peut se faire dans le cadre d'un projet progressif: stagiaires entre eux par exemple, puis avec un nombre déterminé d'élèves, cycles ou niveaux scolaires choisis suivant les étapes ou options de formation; prise en charge par un groupe de stagiaires d'abord, ensuite direction partielle ou totale des séquences d'apprentissage, etc. Ce serait une excellente initiative à notre sens que d'organiser des stages pratiques dès la première année de formation, en passant progressivement de l'observation à la prise en charge partielle puis totale de la classe, et en passant si possible du niveau d'enseignement primaire en première année, au niveau moyen en deuxième année et enfin au secondaire en troisième année. Les bénéfices d'une telle expérience d'apprentissage pédagogique nous semblent très importants: Le fait de découvrir les différences de comportements et de besoins suivant les différences de niveaux scolaires ou de milieux est déjà très intéressant en soi, et permet de comprendre et d'exploiter les enseignements théoriques de la psychologie du développement dans la relation avec les élèves.

Des stages en milieux éducatifs, sportifs, de loisirs peuvent également apporter une expérience irremplaçable aux étudiants. Des situations originales vécues dans le cadre particulier de structures différentes de celles du cursus universitaire régulier apportent du renouveau dans la formation et laissent généralement des traces riches en enseignements, sur le plan humain comme au plan pratique. La formation en psychologie est ainsi plus ou moins directement associée à une formation de terrain qui développera non seulement les compétences pratiques mais aussi les qualités humaines personnelles, qui semblent déterminantes dans la préparation professionnelle au métier d'enseignant d'EPS.

2 - AMELIORATION DES QUALITES PERSONNELLES DE L'ENSEIGNANT :

Pour pouvoir déterminer les objectifs et contenus de formation, on définit un "profil" professionnel que l'on cherchera à atteindre, comme nous l'avons déjà mentionné au début de ce chapitre. Nous avons demandé dans la dernière expérience (p.161) à des enseignants de se représenter un profil "idéal", mais en passant d'abord durant l'entretien par un essai de rappel des réalités vécues, puis de l'évaluation des lacunes de formation. Nous avons essayé d'aboutir ainsi à un profil qui soit le plus proche possible en même temps et du vécu et des besoins d'enseignants relativement expérimentés pour nous proposer ce qui leur semble répondre à la réalité de leur pratique pédagogique (voir résultats au tableau VII, chapitre 5 précédent, pp.163-165). Cependant, nous ne pouvons prétendre à la définition de l'ensemble du profil, parce que notre travail ne cherchait pas à être exhaustif, mais à s'orienter vers la dimension de l'affectivité en EPS. De ce point de vue, nous pouvons affirmer avoir, sinon découvert, du moins mis en relief un des aspects spécifiques à l'EPS: une relation pédagogique où **l'enseignant est impliqué dans des interactions complexes en tant que personne, ou mieux, personnalité devant avoir des compétences ou capacités particulières sur un plan humain, ou socio-affectif.** Difficile à définir précisément, cette qualification

professionnelle apparaît en tout cas constituée de qualités personnelles, complétées par des habiletés ou savoir-faire et connaissances dans les domaines des sciences humaines et sociales, plus particulièrement en psychologie et psychologie sociale. Pour Johnson, en 1981 (cité par Siedentop, 1994, p. 169), << *il n'y a rien de plus important dans nos vies que les relations interpersonnelles; la qualité et la quantité de ces relations dépendent de nos habiletés interpersonnelles. Celles-ci sont nécessaires pour construire et maintenir des relations satisfaisantes et productives* >>.

Pour peu qu'il soit dynamique, dévoué à son métier et à l'écoute de ses élèves, l'enseignant d'EPS représente souvent un modèle par sa proximité physique et affective. Il peut ainsi jouer pleinement son rôle d'éducateur, à travers les divers apprentissages, mais aussi à travers son comportement en tant que personne. C'est pourquoi les qualités qui font sa personnalité et fondent ses relations humaines sont autant sollicitées que ses compétences techniques. Mais peut-on exiger de tous les enseignants d'EPS de posséder des qualités personnelles particulières pour enseigner cette discipline ?

Nous avons suffisamment compris que les connaissances et le savoir-faire méthodologique ne suffisent pas pour enseigner l'EPS, une discipline qui demande l'engagement quasi total de la personne. Cet engagement doit être enclenché à notre sens chez les stagiaires dès l'entrée en formation à travers l'intérêt qui doit être accordé à leurs qualités personnelles dans la préparation au métier d'enseignant. L'évaluation des pré-requis, si elle paraît difficile à faire et risque d'être trop subjective, doit toutefois tenter au moins de comprendre les motivations des candidats à l'enseignement en général, à l'enseignement de l'EPS en particulier. S'il semble en effet très hasardeux de vouloir connaître à l'entrée en formation des traits de personnalité qui prédisposeraient à l'enseignement, il est par contre possible d'interroger les candidats au sujet des motifs de leurs choix, et d'exiger dans le dossier de candidature des documents attestant leur intérêt pour les activités physiques, comme la participation régulière aux cours d'EPS au lycée, la pratique d'une activité sportive... Aux Etats-Unis, la *National Education Association* (citée par Siedentop, 1994, p.209) stipule dans son Code d'éthique: << *Les éducateurs doivent donc s'efforcer de hausser leurs standards professionnels, de promouvoir l'évaluation de leurs services, de créer des conditions pour attirer des personnes dignes de confiance vers des carrières en éducation et de faire en sorte que des personnes non qualifiées ne s'y engagent pas. L'éducateur qui veut remplir ses obligations professionnelles (...) n'aidera pas une personne à entrer dans la profession si elle ne possède pas les qualités personnelles ou les compétences professionnelles pertinentes* >>.

Les postulants ayant un passé sportif devraient être en principe avantagés en raison non seulement de l'expérience pratique mais aussi humaine et relationnelle. Cette expérience de sportif sera certainement très utile pour aborder le métier d'enseignant, dans la mesure où elle lui aura permis au moins de connaître les conditions socio-affectives de la pratique des APS, comme les oppositions en compétition, l'expression d'émotions plus ou moins fortes, les relations qui se créent dans l'équipe et dans l'adversité, l'adoption de comportements en harmonie avec l'esprit sportif et le fair-play... Nous pouvons croire aussi qu'il aura ainsi déjà donné la preuve, en quelque sorte,

d'une personnalité aimant l'activité physique. **Le cadre organisationnel, le contenu des activités et les relations aux autres lui auront appris déjà à travers son expérience à adapter ses attitudes aux conditions de la pratique physique et sportive.** L'entraînement à s'adapter au plus tôt à l'enseignement en sera facilité pendant la formation en Pédagogie Pratique. En même temps il pourra juger de lui-même assez tôt sa capacité à assumer le métier d'enseignant.

2.1- Peut-on définir les qualités personnelles?

Il va sans dire que nous ne prétendons pas à l'exhaustivité, et encore moins à la précision dans un domaine qui est apparu très complexe et subjectif. Nous revendiquons par contre une analyse théorique et des expériences assez variées, même si elles ont été peu ou mal systématisées: Effectuées d'abord en 1998 dans le cadre du magistère (et déjà citées au chapitre II, § 6.1, p.68), deux expériences complémentaires nous avaient conduit à émettre l'hypothèse de l'existence de "qualités socio-affectives" chez l'enseignant, terme proposé pour remplacer des notions relativement dispersées dans nos références théoriques. On parle en effet de qualités humaines, personnelles, relationnelles... N'ayant pas fait suffisamment confiance aux résultats obtenus aussi bien sur un plan qualitatif (choix des qualificatifs décrivant ces qualités) que quantitatif (analyse statistique de corrélations linéaires), nous avons pratiquement délaissé ce travail. Mais ne voilà-t-il pas que la référence des enseignants à ces "qualités personnelles" ressurgit à travers les nouvelles expériences d'entretiens. Il se confirme bien que ces qualités ont une importance fondamentale dans la relation éducative; mais leur étude reste très difficile à aborder.

Nous appuyant dans notre analyse sur quelques références de recherches en psychologie sociale notamment, telles celles rapportées par Doise et Palmonari (1986) ou encore Moscovici S. (1988), nous arrivons à la conclusion qu'il s'agit d'attitudes que les enseignants semblent adopter habituellement et progressivement en réponse aux exigences de la relation avec les élèves. Au fur et à mesure de l'expérience pédagogique, s'imbriquent étroitement traits de personnalité individuels et influence des situations pédagogiques vécues. La définition des attitudes donnée en psychologie (Sillamy, 1980) nous aide à clarifier encore: << *Parmi les attitudes, on distingue celles qui sont personnelles et ne mettent en cause que l'individu (les préférences esthétiques par exemple) des attitudes sociales (les choix politiques...), qui ont une incidence sur les groupes. Mais ce qui caractérise les unes et les autres, c'est qu'il s'agit toujours d'un ensemble de réactions personnelles à un objet déterminé: animal, personne, idée ou chose. Le sujet les perçoit lui-même comme des affects, sentiments ou valeurs, faisant partie intégrante de sa personnalité, qui les apparente de très près aux traits de caractère. Elles s'en différencient pourtant, dit Jean Stoetzel, par leur dépendance à l'égard de l'objet; ce sont des réactions à des situations, qui peuvent varier avec elles* >> (p. 119, notion d'attitude). Ces situations sont évidemment dans notre travail celles vécues pendant des années par les enseignants expérimentés, et qui leur auront permis d'adopter en quelque sorte des attitudes "appries", dont ils nous ont livré leur représentation.

Dans la recherche sur l'efficacité des enseignants, parmi cinq domaines d'aptitudes ou caractéristiques, De Landsheere (1982), se référant à de nombreux auteurs, faisait ressortir l'ajustement émotionnel et social de l'enseignant. Bien qu'étant étroitement dépendant de la personnalité de chacun, cet ajustement peut-il s'effectuer? Les enseignants peuvent-ils être assez "souples" ou "flexibles" pour s'adapter à leurs élèves malgré leurs différences de personnalité, et par exemple répondre à ce besoin apparaissant si important de dialogue, ou d'expression, ou de reconnaissance? De Landsheere classera les "attitudes et intérêts" de l'enseignant à part, et avouera que << *le domaine des attitudes est encore mal exploré*>> (o.c., p.253). Ces difficultés ne rejettent pas en tout cas notre hypothèse de capacités ou qualités d'ordre socio-affectif qui apparaissent fondamentales parmi les autres capacités de l'enseignant. Cette notion de "qualités socio-affectives" nous permettrait par ailleurs d'éviter de parler de qualités personnelles sous-entendant la référence à la personnalité, ou d'attitudes au sens large et donc vague.

Dans notre tentative de synthèse des données théoriques, d'expériences pratiques et d'observations, la **sociabilité** apparaît particulièrement importante en EPS. L'intervention de l'enseignant dans des interactions complexes de groupe a été suffisamment montrée, et le travail d'équipe demande, d'après Dottrens (1966), cette "aptitude" qui le rend possible: la sociabilité. Cependant ce concept ne semble pas avoir fait l'objet d'études concluantes, surtout en ce qui concerne l'enseignant. L'étude des traits de personnalité déjà abordée au chapitre II (§6.1, p.69) indiquerait que la sociabilité est étroitement dépendante du caractère: elle est en effet citée parmi les caractéristiques essentielles du **facteur extraversion-introversion**. Le qualificatif de "sociable" s'applique aux types de personnalité extravertis; et l'individu sociable, tendant donc vers l'extraversion, est décrit comme étant de contact facile, chaleureux, ouvert aux autres et prêt à communiquer avec eux. Une autre notion est utilisée en rapport étroit **avec la sociabilité, la chaleur humaine**, pour souligner le rapport amical, respectueux, réconfortant aux autres (Williams, 1982). Parfois répondre à un simple besoin de communication et permettre aux adolescents d'exposer leurs problèmes peut constituer une aide précieuse. Il est étonnant en effet de voir à travers les mass-médias (enquêtes de journalistes, émissions télévisées autour des problèmes des jeunes...) combien un besoin de « **dialogue** » est très souvent revendiqué par les adolescents face à leurs enseignants en général, sans que cela paraisse influencer outre mesure l'école, ses programmes, les attitudes des concernés. Postic (1990) cite des recherches qu'il considère menées de façon rigoureuse pour en conclure que les élèves restent souvent frustrés dans une demande qui correspond au désir chez eux de faire reconnaître par l'enseignant leur propre personne.

Il semble donc qu'au premier abord, c'est au contact d'enseignants simplement **ouverts au dialogue et à l'écoute** que les adolescents prennent plus confiance et peuvent progresser vers des attitudes positives d'affirmation de soi. Ce qui n'exclue ou ne remet pas en question l'autorité des enseignants, mais au contraire, la soutient: se sentant écoutés, les élèves peuvent devenir plus respectueux; ressentant de la compréhension de la part de l'enseignant, ils deviendront encore plus coopérants et

l'écouteront mieux à leur tour. Nimier (1996, p. 19)) nous dira même que l'écoute est une attitude fondamentalement nouvelle que doivent adopter les enseignants: *<<Actuellement, les techniques modernes de communication entrent dans les classes et les enseignants sont amenés à passer d'un métier d'information à un métier d'écoute>>*, qu'il définit plus loin (p.71): *<<L'écoute n'est pas du tout une position passive où il s'agirait de "s'ouvrir le plus possible" pour recevoir le maximum d'informations; c'est, au contraire, une "écoute active" où je suis en perpétuelle recherche de ce que l'autre provoque en moi>>*. Dans d'autres conceptions plus anciennes, l'écoute rejoint cette qualité personnelle qui est définie chez l'enseignant par le terme d'**empathie**, une sorte de communication affective et intuitive par laquelle un sujet est capable de comprendre les sentiments d'autrui (Parlebas, 1992). C'est surtout C. Rogers (voir Abraham, 1984), à partir de son expérience en psychothérapie, qui sera amené à conclure qu'**un haut degré d'empathie dans la relation est probablement un des facteurs les plus puissants dans la détermination du changement et de l'apprentissage**. Cependant les différences existant entre la relation duelle psychothérapeute-patient et la relation enseignant-(plusieurs) élèves doivent sans doute tempérer la référence aux travaux de C. Rogers. Même si l'enseignant est confronté à des cas particuliers dans des relations interpersonnelles (ce qui semble fréquent en EPS), la mise en œuvre de l'empathie concerne la plupart du temps l'ensemble des élèves à des moments adéquats pour comprendre ce qu'ils ressentent, et prendre les décisions adéquates. Sans utiliser les termes de qualité d'écoute ou d'empathie, les enseignants montrent très souvent un réel intérêt pour tous les problèmes qui touchent à leurs élèves, et cherchent à les analyser et comprendre en vue d'aider (tableau VII au chapitre précédent: Attitudes de l'enseignant face aux élèves, et définition du profil idéal, pp.163-165).

En EPS, il apparaît par ailleurs **impossible de séparer l'écoute de l'observation, car l'objectif primordial est de mieux connaître et comprendre les élèves**. En pratique pédagogique réelle, le degré d'engagement de l'enseignant peut paraître très varié, allant de la simple observation à la participation totale avec les élèves dans l'action de jeu. En effet, il peut, dans des moments choisis en fonction de ses objectifs et des contenus des apprentissages, proposer des exercices, généralement sous forme de jeux, et rester à l'écart pour « laisser faire » ses élèves ; mais il n'en mène pas pour autant une observation attentive de tout ce qui se passe pendant l'action, notant ce qui peut intervenir dans l'évaluation et la correction des apprentissages, et intervenant pendant l'activité même, ou en l'arrêtant, ou en reportant ses observations et corrections à plus ou moins longue échéance, le plus souvent à l'exercice suivant immédiatement la situation d'apprentissage observée. Observer et écouter peuvent ainsi se confondre dans une même qualité d'attention et de compréhension des comportements pendant le cours d'EPS: procédures d'apprentissage moteur, mais aussi interactions et réactions émotionnelles. Les élèves peuvent par exemple s'exprimer par des frustrations observables à travers des gestes rageurs face à l'échec, des "démonstrations" de joie ou de simple satisfaction devant la réussite... L'intervention de l'enseignant peut alors être immédiate, parfois même médiatisée par un simple geste encourageant de la main, ou un autre mouvement physique simple mimant l'action à

effectuer, ou une remarque verbale, pour encourager ... Une implication plus ou moins discrète mais oh combien utile! parce qu'il montre son attention permanente, sa compréhension (son empathie) et son soutien.

Parfois l'enseignant s'implique dans un rôle "d'arbitre", apprenant aux élèves à respecter les règles de jeux. On remarquera que cette action d'arbitrage en EPS, relativement différente de celle d'un match officiel en sport de compétition, a un impact souvent déterminant dans l'apprentissage non seulement de règles de jeu, mais de la vie en groupe. Car l'enseignant n'intervient pas forcément pour faire respecter strictement la règle, mais le plus souvent pour orienter, guider, corriger les apprentissages, y compris ceux relatifs aux relations entre élèves. Il est alors dans un rôle de "médiateur" dont l'action est déterminante dans la socialisation de ses élèves. De telles interventions semblent anodines parce qu'elles sont courantes; elles montrent en fait un enseignant particulièrement impliqué, non seulement dans les apprentissages moteurs, ou des règles de vie et d'action en groupe, mais en tant que personne ou personnalité "défendant" des valeurs. La littérature pédagogique, les recherches que nous avons pu aborder, comme nos propres expériences avec les enseignants d'EPS ont montré une place prépondérante accordée à l'exemplarité ou au **modèle** que devrait constituer l'enseignant pour ses élèves. Ce modèle est souvent présenté par les enseignants que nous avons interrogés sous l'angle du **respect de valeurs morales et sociales**, c'est-à-dire celui qui véhicule ou représente l'autorité morale et sociale auprès de ses élèves. D'après Leif(1982), l'enseignant est une personnalité remarquablement socialisée, parfois au détriment de ce qu'il pourrait être individuellement; même s'il n'est pas toujours d'accord en tant qu'individu ayant ses propres convictions, il transmet parfois des valeurs à l'image de la société au nom de laquelle il assume sa fonction. Ce modèle est perçu souvent aussi sous un angle plus personnel: la justice est souvent citée dans le sens d'une attitude équitable stable envers tous les élèves. « *Très sensibles à la constance qu'ils relient à l'honnêteté, les élèves développent un système de valeurs où l'inconstance est considérée comme l'une des pires fautes que les adultes peuvent commettre (...)* La constance exige aussi de traiter les élèves de façon similaire et de ne pas avoir de favoris!» (Siedentop, 1994, p. 176).

L'**autorité** a longtemps été étudiée sous l'angle de différents styles de commandement, (autocratique, démocratique...) et leurs conséquences (voir par exemple Moscovici S., 1988). Nous remarquerons qu'elle dépend aussi en grande partie des autres qualités de l'enseignant, que nous essayons de présenter ici, de son savoir, de son savoir-faire... L'autorité lui est déléguée officiellement aussi, mais il ne faut pas oublier non plus que cette autorité traditionnelle de l'école en général est remise en cause; la démocratisation de la société a envahi également la classe et donne le droit aux plus jeunes de s'exprimer et fixe ainsi de plus en plus de limites à l'autorité "officielle" ou institutionnelle de l'enseignant, qui ne doit finalement compter que sur ses propres qualités humaines et s'efforcer d'adopter des attitudes appropriées à son rôle d'éducateur.

A un niveau dépendant plus de la personne de l'enseignant, l'**enthousiasme** a plus récemment particulièrement attiré l'attention des chercheurs dans le domaine de

l'éducation (exemple de Rosenshine, 1970), notamment pour essayer de le définir à travers des comportements observables. L'enthousiasme se manifeste par des comportements énergiques, dynamiques. D'ailleurs en EPS, Williams (1982) utilise la notion d'**énergie-enthousiasme** dans un travail relatif aux qualités d'enseignants d'EPS en Nouvelle-Zélande. En France, on a tendance à parler plutôt de **dynamisme** (Pontvianne par exemple, 1983). D'après Piéron M. (Belgique, 1988), le concept d'enthousiasme est le seul à avoir été quelque peu analysé en EPS, à la suite et en continuité avec les travaux relatifs à l'enseignement classique. Quant aux enseignants d'EPS algériens avec lesquels nous avons travaillé, ils décrivent ou se représentent très souvent un profil caractérisé par l'action et le dynamisme, dans nos expériences anciennes (1998) déjà citées au chapitre V précédent comme dans les derniers entretiens (tableau VII, profil idéal de l'enseignant, p.165). Siedentop (1994, pp. 181-182) décrit l'enthousiasme comme dirigé vers trois domaines distincts: la matière enseignée, <<l'apprentissage et l'amélioration des habiletés que requiert l'activité >>, et l'enthousiasme à l'égard des élèves, c'est-à-dire <<mettre l'accent sur les comportements appropriés, féliciter les élèves pour leurs efforts, donner des rétroactions positives et précises et communiquer des attentes optimistes en rapport avec ce qui peut être réalisé>>.

Sans prétendre à l'exhaustivité, parce qu'il y a beaucoup d'autres aspects à explorer par rapport aux qualités personnelles des enseignants, nous terminons cet essai d'illustration par **la stabilité émotionnelle et la maturité affective**. C'est en effet un des aspects qui reviennent souvent dans la littérature scientifique, mais aussi dans nos expériences. Les formulations changent suivant les chercheurs et les langues, en raison de représentations symboliques de phénomènes subjectifs difficiles à saisir à travers des comportements observables. Mais grâce au recoupement et la synthèse de différentes recherches (voir notamment Mauco, 1968, et Abraham, 1984, en éducation en général, Thomas & al, 1983 en EPS et Sport), on arrive à retrouver quelques caractéristiques de cet aspect des qualités personnelles de l'enseignant, comme **maitriser ou contrôler ses propres affects, être disponible pour l'ensemble du groupe**:

- L'enseignant n'échappe pas, par exemple, au transfert affectif, et doit prendre conscience, reconnaître en lui-même et élucider ses mécanismes; Postic (1990) cite des exemples comme le "sur-maternage" chez des institutrices, la séduction... L'enseignant d'EPS revisité pendant une pratique pédagogique où les corps en plein épanouissement des adolescents sont "exposés" au regard, doit apprendre à reconnaître et maitriser ses propres affects ainsi que ceux de ses élèves. On cite d'ailleurs couramment la "**maitrise de soi**" comme caractéristique essentielle existant ou devant exister chez le sportif, image socioculturelle à laquelle s'identifie l'enseignant d'EPS;

- L'enseignant est confronté en général à un groupe d'élèves, rarement à une seule personne comme le psychothérapeute; Postic (o.c.) recommande d'**utiliser la médiation du groupe** et d'agir suivant les règles de travail fixées pour tous; ainsi l'enseignant reste disponible pour l'ensemble du groupe pour amener tous les élèves à des conduites socialisées. Ces remarques s'appliquent parfaitement à un enseignant d'EPS confronté le plus souvent à l'activité de groupe, et appelé ainsi à effectuer un travail éducatif de socialisation. D'après Postic toujours, c'est cette **disponibilité**

affective pour tous, sans discrimination ou favoritisme, que les élèves perçoivent comme une qualité fondamentale chez le bon enseignant; c'est elle qui fonde réellement son autorité et attire le respect de ses élèves. C'est finalement ainsi que l'enseignant montre l'amour et le respect qu'il a vis-à-vis de son métier et de ses élèves; dans toutes nos expériences, nous avons retrouvé cet aspect, mais sous des formulations pas toujours claires ou explicites, les enseignants craignant probablement de se faire mal comprendre (voir notamment les résultats de la dernière expérience des entretiens, chapitre V, tableau VII: Attitudes de l'enseignant face aux élèves, Qualités personnelles de l'enseignant dans la définition du profil idéal, p.165).

Résumons-nous en ce qui concerne ces qualités qui semblent essentielles chez l'enseignant d'EPS:

- **Sociabilité** (plus spécialement empathie et chaleur humaine...),
- **Enthousiasme** (actif, dynamique, aimant son métier, encourageant ses élèves...),
- **un modèle** (un être exemplaire par son comportement, notamment équitable...),
- **Autorité** (respecté pour ses qualités personnelles, son savoir, son savoir-faire...),
- **Maturité affective** (émotionnellement stable et disponible pour tous ses élèves...).

Il est évident que notre essai de synthèse reste encore subjectif malgré de nombreuses références; nous avons là un vaste domaine de recherches. Et une des premières questions qui se posent est d'essayer de déterminer des caractéristiques objectives, ou observables, pour rendre compte de ces qualités. L'éducation et la formation professionnelle des enseignants ne peuvent pas attendre les résultats de telles recherches. Il nous semble quant à nous urgent de réfléchir aux moyens de mieux préparer les enseignants à un travail éducatif qui se transforme et évolue, avec l'apparition de nouveaux besoins dans la société comme chez les individus. Ne retenons par exemple pour le moment que les besoins d'expression et d'affirmation d'adolescents dans une société qui se démocratise, et devient plus complexe. Et demandons-nous comment préparer la personne de l'enseignant à son action, ou ses interactions avec les nouvelles générations.

2.2 – Peut-on améliorer ces qualités personnelles?

Une des questions fondamentales qui se posent est l'éducabilité ou l'apprentissage de telles qualités: Peut-on effectuer une formation où l'on prendrait en charge les qualités personnelles ou "socio-affectives" du futur enseignant ?

Si on ne peut pas demander à tous les enseignants d'avoir les mêmes qualités personnelles, ce qui reviendrait à nier la personnalité unique de chacun, on peut par contre **améliorer leur formation pour les amener à prendre conscience des besoins de leurs élèves et à y adapter leurs attitudes**, en vue d'élever le niveau d'efficacité de leur intervention éducative.

Dans les actions de formation, des travaux relativement récents (CEPEC, 1991) essaient d'adapter la taxonomie de Bloom & al. (1956, qui constitue un des fondements théoriques de nos propres travaux au chapitre I), à la formulation d'objectifs de

formation des enseignants sous forme de compétences et de capacités à développer. Ces tentatives mettent l'accent sur un aspect à dominante socio-affective, car comment demander à l'enseignant de prendre en charge l'aspect socio-affectif des objectifs éducatifs, si lui-même n'a pas les capacités requises dans ce domaine? Pour les formateurs du CEPEC (o.c.), il s'agit essentiellement de développer des attitudes. Cette formulation permet la différenciation sans prétendre à la séparation entre capacités professionnelles du domaine cognitif (savoir ou connaissances procédurales), capacités du domaine pratique ou savoir-faire, et capacités du domaine socio-affectif, ou savoir-être.

Une des théories pédagogiques qui nous paraît en ce domaine importante, même si elle semble peu connue, est ce qu'on appelle la "pédagogie archétypale" (ou *Archetypal Pedagogy*, Mayes, 2005). En référence aux conceptions de C.G. Jung (1875-1961) : elle essaie de montrer les processus mis en jeu et exigés par la pratique éducative à tous les niveaux, et notamment les capacités individuelles de l'enseignant. « *Notre problème éducatif souffre en somme de ne viser unilatéralement que l'enfant qu'il faut élever et de négliger aussi unilatéralement le fait que les éducateurs adultes n'ont pas été eux-mêmes éduqués... Personne ne peut développer la « personnalité » qui n'en a pas lui-même... Elever quelqu'un en vue de cela me semble n'être pas une petite affaire* » (C.G. Jung, cité par Baudoin, 1963).

S'il est impossible d'exiger que les enseignants aient les mêmes caractéristiques de personnalité, il est déjà apparu dans la définition des attitudes qu'elles peuvent naître et se développer dans le cadre de l'action éducative elle-même. C'est comme si l'enseignant apprenait à développer, pendant son activité professionnelle, des capacités d'adaptation sur un plan socio-affectif, adaptation dans laquelle interviennent ses prédispositions mais aussi les caractéristiques de la situation pédagogique. C'est pourquoi il apparaît logique d'évaluer d'abord les prédispositions des personnes qui veulent se destiner à l'enseignement de l'EPS, ensuite d'essayer de les améliorer, ce qui ne pourrait s'effectuer que dans le contexte réel de la pratique professionnelle, c'est-à-dire avec des élèves en activité physique et sportive.

C'est donc d'abord le profil à l'entrée de la formation initiale des enseignants qu'il faudrait évaluer ; les moyens et conditions de cette évaluation s'avèrent eux-mêmes problématiques : comment les choisir ? Quelle peut être leur fiabilité ? Certains aspects paraissant en effet plus liés à la personnalité, comme la sociabilité, une des caractéristiques essentielles du facteur extraversion-introversion, il semblait indiqué de les retenir parmi les critères de sélection; mais d'après Abraham (1984), toutes les études de sélection des candidats à l'enseignement basée sur des critères de personnalité se sont révélées difficiles à exploiter et n'ont guère pu servir. Dans un contexte plus général que l'enseignement, Thorndike en 1890 a utilisé la notion d'intelligence sociale, "*aptitude à comprendre et diriger les hommes et les femmes, les garçons et les filles, et à agir sagement dans les relations sociales*" (d'après Sillamy, 1980, pp.1111-1113); ses travaux ont été utilisés pour essayer notamment de définir une "compétence sociale" et l'évaluer ; les recherches furent cependant là aussi décevantes car << *les psychologues doutent avec juste raison que l'habileté à réussir à des tests*

d'intelligence sociale soit la même chose que l'aptitude à se conduire de façon adéquate dans des situations sociales >>. ... Une orientation de la recherche vers les critères de conduite dans des situations concrètes et plus ou moins difficiles semble donner des résultats. Des expériences ont été faites de simulation et d'entraînement à des comportements par exemple caractéristiques de l'enthousiasme (Rosenshine,1970)...

On remarquera qu'il ne s'agit pas là d'une formation psychologique utilisant les critères traditionnels de l'enseignement théorique. Nimier (1996, p.24)), qui est un des promoteurs de cette formation psychologique pratique des enseignants, interroge: *<<Ne confond-on pas "Enseignement" de psychologie et "formation psychologique? >>. Pour lui en effet, << un enseignement qui porte sur des connaissances de l'enfant sans passer par la connaissance de soi-même conduit à un comportement de "pouvoir", parfois même de "manipulation" sur l'autre. Il donne une fausse impression de savoir défavorable au dialogue enseignant-élève. C'est pourquoi il est préférable de parler d'une "formation psychologique" qui peut faire évoluer les représentations et les attitudes des enseignants au sujet du métier et des élèves, à travers des mises en situation concrètes. C'est ainsi que les stagiaires comprendront comment fonctionnent une personne, un groupe, les "interactions cognitivo-émotionnelles >> (Nimier, 2011); nous dirons nous plutôt les "interactions socio-motrices" en EPS avec Parlebas (1981), Nimier ayant mené ses travaux au sujet de l'affectivité d'abord en classe de mathématiques au lycée, avant de se consacrer à la formation universitaire des enseignants. Ces remarques nous semblent très pertinentes eu égard à la concordance avec nos propres travaux : La centration sur la personne de l'élève amène naturellement à se poser des questions sur la personne de l'enseignant, et « *l'accompagnement personnalisé (de l'élève) va se heurter rapidement à l'absence de formation clinique des enseignants, c'est-à-dire leur capacité à écouter ce qu'il y a d'unique et d'original dans le raisonnement (faux ou exact) d'un élève* »...(Nimier, 2011, souligné par nous). Nous voilà au cœur du problème: des qualités personnelles à développer chez les enseignants, et Nimier parle d'une qualité qui nous est parue fondamentale en EPS: **l'écoute**. Chauvier et Missoum (1981), cités plus haut, nous parlaient déjà depuis plus longtemps d'un enseignant d'EPS "pédagogue clinicien", mais il semble que la formation n'aura pas suivi, même en France (voir l'exemple d'université et les contenus de formation présentés au chapitre II, pp.58-61).*

Les enseignants stagiaires en EPS doivent certainement recevoir une formation psychologique en psychologie générale, psychologie clinique, psychologie du développement et psychologie du sport ; cette formation s'effectue la plupart du temps sous forme de cours magistraux. Mais ils doivent surtout à notre sens apprendre à adopter des attitudes et des comportements appropriés à l'animation de la classe, à la gestion des relations et à la résolution des problèmes rencontrés au plan socio-affectif. Siedentop (1994, p. 170) affirme que *<< la plupart des personnes qui se préparent à devenir des enseignants veulent sincèrement construire de bonnes relations avec leurs élèves. Il leur manque parfois les habiletés nécessaires pour établir de telles relations et ils ont tendance à en sous-estimer l'importance >>. L'un des objectifs de la formation n'est-il pas alors de faire prendre conscience aux stagiaires de l'importance de leurs qualités personnelles auprès des élèves? Même si chacun s'adapte en fonction de ses*

caractéristiques propres (traits de personnalité, âge, sexe, niveau et qualité de la formation et de l'expérience...), tous doivent pouvoir s'entraîner à adopter les attitudes les mieux appropriées, plus ou moins communes, dans les relations avec leurs élèves: par exemple être attentif et à l'écoute des réactions affectives, aider des élèves à s'intégrer dans le groupe, résoudre des conflits, améliorer des relations interindividuelles, respecter des règles de vie collective et pas uniquement de compétitions...

Si la présence d'enseignants formateurs de psychologie (notamment clinique et psychologie sociale) est nécessaire, la formation personnelle des stagiaires destinés à l'enseignement, du moins en EPS, dépend à notre avis de la coordination de l'équipe des formateurs. Le problème de l'organisation de cette formation nous semble en effet se poser en termes de pratiques de formation interdisciplinaires ou complémentaires (voir plus haut nos propositions de formation initiale dans ce même chapitre, pp.195-205). L'aspect "personnalisation" de cette formation, dans le sens du nouveau système LMD, où l'implication et la responsabilité du stagiaire devraient être plus grandes, nous apparaît comme aller de soi dans cette amélioration des qualités personnelles. Il y a donc un parfait accord entre la personnalisation de la formation universitaire dans le nouveau système et l'objectif de développement des qualités personnelles des futurs enseignants: Il s'agit d'essayer de **les adapter au mieux à leurs responsabilités, en les mettant en situation de respecter eux-mêmes d'abord l'esprit, les objectifs et les règles de l'Education Physique et du Sport**; ensuite il faut les mettre en relation avec les élèves et en situation d'apprendre à enseigner. Les problèmes vécus par leurs plus anciens collègues peuvent par ailleurs constituer une source d'apprentissage sous la forme d'observation de séances, d'enregistrements vidéo, de présentation orale ou de récits écrits d'expériences, d'incidents critiques à analyser. La synthèse de recherches faite par Siedentop (o.c., p. 172) nous conforte dans ces propositions, puisque << *une série de recherches expérimentales conduites à la Ohio State University démontre que les enseignants en éducation physique et les stagiaires peuvent modifier leurs habiletés de relations interpersonnelles et peuvent aussi créer un environnement éducatif positif*>>.

2.3 - Formation universitaire et professionnalisation : Quelles différences ?

Les problèmes de formation soulevés dès le chapitre II nous ont montré que l'enseignement universitaire délivre certes des diplômes, mais n'assume pas encore entièrement une formation "professionnelle". Même si la durée des études a été écourtée (licence de trois ans au lieu de quatre ans) et l'orientation commencée plus tôt, une année et demi de tronc commun au lieu de deux ans dans l'ancien système, cette précocité n'est pas un gage de spécialisation plus poussée. S'agissant des enseignants, il n'est que de se rappeler le dernier système mis en place à l'Education Nationale: une année de "formation pédagogique" pour les candidats recrutés par concours parmi des titulaires de licences et même de masters, pour essayer de compléter les acquisitions théoriques et pratiques des universités. Ecourter la formation à l'université pour

prétendre la compléter ou la refaire à l'Institut de formation de l'Education Nationale est-elle une solution viable quand il n'y a même pas un effort de coopération entre les deux secteurs ? Ayant participé à l'enseignement universitaire puis à l'encadrement de cette dernière procédure de formation complémentaire à l'Education Nationale, nous avons pu apercevoir quelques carences qui pourraient être évitées s'il y avait une coopération sérieuse: recrutement de vacataires venus de l'université, répétitions de cours déjà "subis" dans le cadre de la préparation de la licence (approfondissement dirons-nous quand un complément pratique est apporté)...

Ce qui nous semble beaucoup plus efficace dans un nouveau système où l'on veut gagner du temps dans la formation et permettre aux jeunes de mieux exploiter leur énergie dans la production et la recherche, c'est **la nécessité du contact avec le milieu du travail ou du moins les conditions les plus proches du travail dès le début de la formation universitaire.**

Tout le monde semble d'accord pour dire qu'il faut dès le début mettre les étudiants au contact de la réalité. Qu'il s'agisse de l'école, d'autres secteurs comme la santé, ou les entreprises en milieu économique, ce principe d'une formation au plus près des réalités concrètes du travail sera rappelé notamment lors du colloque international organisé à l'Université d'Oran du 13 au 15/12/2011, et relatif à l'emploi des doctorants du système LMD [24].

N'avons-nous pas fait le choix d'un système LMD où l'Université doit se mettre en rapport avec les secteurs du travail concernés ? Si dès la licence, l'option ou mention permet de s'orienter vers un choix professionnel, la professionnalisation elle-même est prévue en Master. Les deux orientations de base étant en effet le Master professionnel et le Master recherche, il y a lieu d'ouvrir l'université à une réelle et nécessaire collaboration avec les secteurs du travail concernés. D'après les applications effectuées en France, par exemple, et dont nous avons pris connaissance à travers les expériences de nos propres étudiants partis à l'étranger, ils bénéficient au moins d'un stage de cinq à six mois, en général au dernier semestre du Master II, dans des secteurs qui collaborent avec l'université parce qu'ils ont besoin de ses "produits". En ce qui concerne l'enseignement, aussi bien en EPS que dans les autres matières, le secteur de l'Education Nationale chez nous jouit d'une organisation suffisamment stable pour créer avec les universités des relations de complémentarité; d'autant que nous nous inscrivons par là dans le sillage d'une mondialisation qui permet à nos diplômés d'être reconnus ailleurs.

Pour préparer la professionnalisation des enseignants, il paraît donc nécessaire, non pas de prolonger la formation d'une année supplémentaire, coupée plus ou moins de la formation universitaire, mais d'étudier les moyens et l'organisation d'une prise en charge efficace de la formation pédagogique, en continuité et en complémentarité directe avec l'université. Cela paraît évident au niveau du Master professionnel. La condition reste posée cependant de la mise en place d'un encadrement approprié, qui serait constitué dans l'idéal et en ce qui concerne l'enseignement, par des spécialistes non pas de matières d'enseignement académique, mais des pédagogues titulaires des diplômes universitaires requis et ayant une longue expérience de l'enseignement. K.-C., enseignant passé par le lycée, l'entraînement sportif et la formation avant de rejoindre

l'université, nous parlait en entretien de "*spécialistes de la classe*". Nimier (1996, p. 35) remarque que « **la formation des formateurs est un des noeuds de l'évolution du système éducatif** » (souligné par l'auteur). Des formateurs ayant connu le terrain puis appris à théoriser leur pratique pédagogique pourraient aider les étudiants en Master dans les différentes étapes de leurs stages pratiques. Mais comment trouver ces compétences ? Il faut espérer qu'à l'avenir les enseignants expérimentés seraient encouragés à approfondir leur formation, c'est-à-dire à revenir à l'université pour un doctorat ou une spécialisation pédagogique qui reste peut-être à créer. Encore faut-il que s'instaure la fameuse collaboration, si nécessaire, entre l'Université et le terrain, qu'il s'agisse de l'éducation ou d'autres domaines.

Dans cette formation de formateurs, une place plus grande devrait être donnée à la manière d'effectuer le suivi des efforts personnels déployés par les étudiants eux-mêmes pour apprendre, exigence inscrite dans le système LMD. Le formateur serait appelé alors à effectuer plus un accompagnement du travail personnel et de groupe des étudiants qu'à effectuer un enseignement de type traditionnel (cours magistral à des auditeurs passifs). C'est ainsi que les étudiants pourraient s'impliquer, préparer un travail personnel, apprendre à le communiquer, analyser en groupe des comportements ou incidents arrivés en classe, argumenter, s'exercer à utiliser des tests (test sociométrique, par exemple), préparer des fiches d'observation, effectuer en pratique une observation individuelle ou collective, diriger des activités pratiques de ses propres camarades puis d'élèves d'établissement scolaire... Nimier (1996, p. 39) propose dans le cadre de la formation d'enseignants de faire de la « *théorie vivante* », c'est-à-dire de leur apprendre à conceptualiser, ou simplement « *mettre des mots* » sur du vécu, pour arriver à une théorie praticable, utilisable ; méthode inverse de la « *tradition intellectuelle* » qui veut que l'on propose un exposé théorique suivi d'applications.

En conclusion de cet essai d'analyse et de propositions dans le cadre de la "formation personnelle", la coordination des actions entre les différents acteurs formateurs apparaît primordiale, la formation psychologique n'incombant pas aux seuls "spécialistes" de la psychologie clinique et de la psychologie sociale, mais aussi aux différentes activités programmées, et essentiellement les activités dynamiques ou pratiques, qui donnent souvent l'occasion aux stagiaires de développer leurs compétences au contact de la réalité. L'objectif à long terme enfin est d'habituer les **stagiaires à une démarche de formation personnelle ou d'autoformation à adopter tout au long de leur carrière.**

Le développement des qualités personnelles n'est donc pas limité dans le temps. Même si nous ne pouvons prétendre effectuer une formation rationalisée dans un domaine subjectif, nous pouvons tenter d'améliorer les attitudes des stagiaires au plus tôt, dès l'entrée en formation initiale, et créer le besoin de s'améliorer régulièrement pendant la formation continue.

3 – PROPOSITIONS POUR LA FORMATION CONTINUE :

Il n'est pas besoin de rappeler l'importance de la formation continue. Et les enseignants qui bénéficient d'une expérience suffisante avec leurs élèves ressentent certainement cette nécessité, mais ne savent pas toujours comment la réaliser, éprouvent des difficultés ou rencontrent des obstacles. Nous avançons ici des observations qui sont le fruit des essais de recherche, mais aussi d'une longue expérience de journées d'études et de débats effectués avec des enseignants dans différentes régions du pays. Ces derniers montrent un intérêt certain pour le changement et l'amélioration des conditions matérielles et institutionnelles, mais aussi de leurs propres pratiques pédagogiques et de leurs compétences. Sans prétendre donc donner des leçons, puisque nos réflexions et analyses se basent sur les avis de ces mêmes enseignants, nous livrons en toute humilité la synthèse de ce que nous avonsnous-mêmes appris.

Et d'abord ce besoin de changement que nous avons souvent observé et écouté, il constitue déjà en soi un début, une acceptation du nouveau. Comptant donc sur cette motivation, nous avançons les propositions suivantes.

3.1 – Se remettre en question:

<< Que l'enseignant le veuille ou non, son attitude a des conséquences sur la vie psychique des enfants qui lui sont confiés. Il ne suffit pas qu'il en soit averti, il faut qu'il s'y prépare grâce à un travail personnel qui l'aide à découvrir l'importance de l'image qu'il a de lui-même et l'influence de cette image sur celle qu'il a de ses élèves (...). C'est un des objectifs d'une formation psychologique >> (Nimier, 1996, p. 19). Il faudrait donc commencer par se découvrir soi-même et tenter de s'améliorer. Les résistances au changement peuvent venir en effet non pas de l'environnement mais de soi, parce que nous avons tendance par exemple à nier nos propres lacunes. Mais <<heureusement, la recherche démontre que les enseignants peuvent changer et ajuster leur comportement pour le rendre plus cohérent avec leur conception d'un enseignement attentionné et humain >> (Siedentop, 1994, p. 175).

Une première attitude donc consiste à accepter de se remettre en cause, d'essayer de découvrir ce qui nous manque ou fait obstacle à notre propre efficacité pédagogique. Faut-il alors faire de l'introspection, se faire observer pendant sa pratique par les collègues et organiser un débat, discuter de ce qui manque au cours avec les élèves, enregistrer sa pratique pédagogique et l'analyser? Tout cela est possible, encore faut-il enclencher les actions, et apprendre à les rentabiliser. On pourra commencer ainsi à découvrir par exemple ses propres attitudes dans la relation avec les élèves, et essayer de les améliorer. Se référant principalement à Johnson (1981), Siedentop (o.c., p.196) consacre un encadré dans toute une page à des conseils pour "*l'apprentissage des habiletés interpersonnelles*". Remarquant d'abord que *<< les éducateurs physiques comprennent comment développer une habileté: comprendre ses composantes, la pratiquer, recevoir des rétroactions, continuer à pratiquer, réussir, etc. >>*, il affirme qu'il est possible d'agir de la même façon en ce qui concerne les habiletés interpersonnelles:

<< *Ils peuvent apprendre à être plus positifs, plus précis et plus enthousiastes* >> (Siedentop, o.c., p. 175).

En vue d'améliorer ses attitudes, mais aussi perfectionner ses compétences sous d'autres aspects (connaissances procédurales, habiletés pratiques d'enseignement...), la formation continue exige par ailleurs des activités comme:

- Observer les comportements de ses élèves,
- S'entraîner à formuler les objectifs éducatifs,
- Analyser le contenu des APS et des exercices,
- Suivre des stages et journées de formation continue,
- Organiser des séances pratiques et débats en groupes avec des collègues...

C'est ainsi que << *les professeurs expérimentés peuvent approfondir leur compréhension et accroître leurs compétences en participant aux exercices pratiques et en travaillant avec leurs collègues dans une situation de groupe ou bien en étudiant solitairement* >> (Johnson et Bany, 1974, p. 13).

3.2 - Observer et connaître au mieux ses élèves:

Prendre l'habitude d'observer les différentes personnalités, et noter les observations pertinentes, permet d'apprendre à analyser les comportements, et choisir les modes d'intervention. Par exemple, <<*les émotions sont souvent exprimées de façon non verbale: un enfant excité saute continuellement, un regard de satisfaction se lit dans les yeux de ceux qui ont gagné un match, une personne manifeste son plaisir d'avoir fait un effort physique intense. Les enseignants doivent rechercher ces indices non verbaux...*>> (Siedentop, 1994, p.184). Progressivement, cette attitude d'observation devient une sorte d'automatisme qui permettra de mieux connaître et comprendre ses élèves, de devenir capable de diagnostiquer les problèmes posés, de prendre des décisions ou de trouver les réponses adéquates à ces problèmes : une simple explication avec l'élève fautif pris à part, une discussion de groupe peuvent dédramatiser des conflits... Il s'agit d'autres fois de manifestation de comportements positifs à encourager pour motiver les élèves: un encouragement à l'appui de l'émotion exprimant un sentiment positif de réussite, une réussite collective à se fixer comme objectif pour l'ensemble des autres classes, etc.

Discuter par ailleurs avec les élèves, au moment le plus opportun de l'évaluation de fin de séance, c'est aussi découvrir leurs sensations et sentiments par rapport au vécu immédiat, et préparer les objectifs éducatifs en conséquence. La discussion avec les élèves, de préférence en groupe, est abordée par bon nombre d'enseignants dans les entretiens : l'un disait l'utiliser en début d'année pour recueillir un maximum d'informations, au sujet du niveau de pratique physique, des intérêts mais aussi des problèmes des élèves, et en tenir compte dans son projet éducatif ; un autre voyait la discussion autour des problèmes personnels des élèves liés à l'activité physique (poids, peur de l'effort, peur de l'échec...) comme un moyen d'augmenter leur intérêt et leur

motivation; mais il nous a semblé pendant notre propre expérience difficile de parler de tels sujets en groupe...

Aspects socio-affectifs, physiques et intellectuels sont évidemment intimement liés. Et dans la relation éducative qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves, ils essaient de leur faire prendre conscience sans les blesser, de leurs lacunes au plan de la condition physique et de l'hygiène de vie (alimentation, problèmes de poids, manque d'entraînement)... Ce domaine très important devrait faire l'objet d'études systématiques pour déterminer les habitudes des jeunes et les carences qui s'ensuivent, en vue de répondre à leurs besoins sur un plan physique mais aussi psychologique: apprendre en EPS à aimer l'activité physique et non pas à la fuir à cause par exemple d'efforts intenses au résultat douteux, apprendre à pratiquer les activités physiques hors du cours, aider les jeunes par des conseils d'entraînement ou d'entretien physique... Par exemple en Europe, en Amérique et au Japon, comme nous le remarquons à travers des documentaires télévisés, on prend de plus en plus conscience des dangers de l'obésité, de la sédentarité et des longues périodes passées par les jeunes devant des écrans de jeux vidéos et d'ordinateurs. Les jeunes algériens s'orientent vers les mêmes intérêts, et les mêmes conséquences désastreuses sur la santé.

S'entraîner à l'aperception globale des problèmes, des besoins et des intérêts de ses élèves, c'est aussi découvrir leur vie sociale et les aider à s'intégrer: N'est-ce pas un des objectifs essentiels de l'éducation sous l'aspect socio-affectif ? Il apparaît évident que les APS soient utilisées par les éducateurs comme moyen d'intégration à travers le groupe ou l'équipe, et c'est un moyen irremplaçable à l'école. Mais il n'est pas superflu d'insister, surtout pendant la formation continue, et « *il faut donc apprendre à chaque personne qui sera impliquée dans un système éducatif à situer celui-ci dans une perspective globale, à juger et agir en fonction des objectifs ainsi qu'à tenir compte de l'interdépendance des activités de l'éducation et de leurs relations avec l'environnement* » (D'Hainaut L., 1981, p.132).

On voit ici la nécessité de se référer à des informations et connaissances scientifiques en psychologie, et notamment la psychologie du développement afin de mieux connaître les caractéristiques des groupes d'âge auxquels on a à faire, ainsi que la psychologie sociale, et plus particulièrement la dynamique des groupes. S'exercer à l'observation des comportements et à la discussion avec les élèves, et compléter par une information théorique mais aussi au sujet de l'environnement social, peut aider à l'analyse et la synthèse des connaissances en vue de la clarification des objectifs et des choix éducatifs. Les méthodes utilisées pour réactualiser les programmes en Algérie, la Pédagogie Par Objectifs comme l'Approche par les Compétences, recommandent de faire un compromis entre les objectifs du programme et ceux de l'élève.

3.3 – S'entraîner à formuler les objectifs éducatifs:

S'entraîner à formuler des objectifs éducatifs opérationnels comportant les trois axes complémentaires, psychomoteur, cognitif et socio-affectif, peut mieux préparer le

terrain à l'acquisition de compétences chez les élèves. L'approche par compétences, par rapport à l'approche par objectifs (voir chapitre 1, pp.27-29) « *redéfinit les rapports entre savoir, savoir-être et savoir-faire* » (Gohier C., 2002,p.25). Avoir toujours en vue ces trois axes, c'est nous semble-t-il, le meilleur moyen de mettre l'élève en situation d'accomplissement d'une tâche ou de résolution d'un problème en utilisant toutes ses ressources, affectives, intellectuelles et motrices.

Prenons un exemple. Dans toutes les APS enseignées dans notre système éducatif, un des objectifs peut consister à apprendre aux élèves à mettre leurs ressources en commun pour résoudre un problème donné. Les élèves sont mis devant la "difficulté" par groupes adaptés suivant l'activité sportive, les moyens et les effectifs; les amener à mettre ensemble leurs expériences et connaissances individuelles, les appliquer dans l'exécution de la tâche demandée, se corriger mutuellement, évaluer le niveau de réussite en rassemblant tous les groupes...Les élèves apprendront ainsi à gérer leurs propres apprentissages, et à utiliser toutes leurs ressources, intellectuelles (réfléchir ensemble), physiques (exécuter), socio-affectives (s'entraider dans les choix, l'exécution, la correction mutuelle, la co-évaluation). Au moyen d'une des activités les plus simples, par exemple courir à une allure modérée, on peut développer chez les élèves des capacités d'ordre cognitif, psychomoteur et socio-affectif, en demandant à être attentif au temps et au rythme, coopérer, corriger l'allure ... Mais il faut pour ce faire une organisation basée sur la coopération à l'intérieur de petits groupes constitués d'élèves proches par le niveau et les choix affectifs; les apprentissages consisteront alors à adopter une allure de course appropriée aux capacités en surveillant le temps et le rythme. On peut demander progressivement d'apprendre aussi à corriger les attitudes corporelles pendant la course, l'amplitude du mouvement, de se corriger mutuellement...

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. Et ce qui est encore plus grave à notre sens, c'est que l'on a tendance à traiter les composantes socio-affectives du comportement comme des variables qui viennent parasiter le travail scolaire: Pas d'entraide par exemple, chacun pour soi! Pas de remarque au sujet de l'action du camarade, pas de rire... On a donc tendance à vouloir neutraliser les réactions émotionnelles, les éliminer, au mieux les mettre au service des apprentissages intellectuels ou moteurs: choisir par exemple toujours les mêmes élèves, que l'on considère aptes au leadership, alors que l'on devrait apprendre à tous à prendre des responsabilités de groupe à tour de rôle...

En EPS, les aspects socio-affectifs comme objectifs d'apprentissage s'imposent d'eux-mêmes parfois dans les comportements manifestes des élèves, où il est remarquable à première vue que les composantes essentielles de cet aspect apparaissent à travers les émotions exprimées, les relations interindividuelles ou de groupe, les jeux de différents

rôles, l'intervention des habiletés et des qualités personnelles de chacun et leur influence dans le groupe, y compris l'enseignant ...

L'analyse devrait donc être approfondie en EPS par les enseignants eux-mêmes, au contact de la réalité des problèmes vécus par leurs élèves, en vue de formuler des objectifs d'apprentissage opérationnels et mettre en exergue également la dominante socio-affective. Cet enseignant de 43 ans, qui a lui-même aménagé de petits espaces où il travaille, dans un lycée construit sur une surface en pente, affirme qu'il a très rarement des malades et des dispensés, et que « *les élèves travaillent sérieusement* »; l'une des raisons de cette réussite est que « *en début d'année, je laisse les élèves parler de leurs problèmes, leurs points de vue, leurs projets... Et je construis mon travail sur cette base. Surtout avec les premières années : c'est ainsi d'abord que j'apprends à les connaître* ». Siedentop (1994, p. 229) remarque que « *certaines professionnels croient que les écoles devraient se centrer d'abord sur le développement socio-affectif, c'est-à-dire la croissance personnelle, la responsabilité sociale et le développement de la personnalité* » ; mais lui-même recommande (idem): « *Je crois que les buts rattachés au développement socio-affectif devraient être réalisés à travers une éducation physique efficace, qui met d'abord l'accent sur l'acquisition d'habiletés motrices, sur l'engagement moteur productif dans une variété d'activités de conditionnement physique et d'apprentissage des sports* ». C'est donc à travers les APS retenues, en faisant parfois des concessions aux élèves dans le choix de ces activités quand c'est possible, qu'il faut chercher à réaliser des objectifs socio-affectifs tels que: l'apprentissage de l'expression ou du contrôle émotionnel suivant les cas ou les situations, de préparation à la vie sociale, comme apprendre à s'entraider, à être solidaire avec les autres...

3.4 - Participer à des stages et journées de formation continue:

La formation continue s'organise, notamment dans les secteurs qui nous intéressent de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports, sous l'égide des inspecteurs pédagogiques.

Dans le secteur de la Jeunesse et des Sports, les personnels intéressés, y compris les enseignants d'EPS, peuvent s'inscrire et participer plus spécialement à des stages de courte durée, organisés généralement pendant les vacances scolaires, et préparatoires à l'initiation ou à l'entraînement sportif dans des milieux spécialisés, tels les clubs de Sport civil.

Dans le secteur de l'Education, des séminaires, journées d'étude et journées pédagogiques sont organisées plus ou moins régulièrement, en fonction des possibilités d'encadrement offertes suivant les différentes régions du pays. Les programmes de formation sont généralement fixés par une Direction de la formation au Ministère de l'Education Nationale, mais les inspecteurs pédagogiques prennent souvent l'initiative d'organiser des journées d'étude consacrées à des thèmes originaux, en fonction de leur expérience, des problèmes rencontrés sur le terrain, de demandes effectuées par des enseignants, d'une présence ou disponibilité de compétences particulières. Les enseignants sont en général demandeurs et très motivés pour la participation à ces

journées de formation ; et ceux que nous avons interrogés en entretien y font pratiquement tous allusion en regrettant de ne pas en bénéficier suffisamment, ou en faisant des propositions de thèmes; la psychologie n'y est pas en reste puisqu'elle vient en deuxième position (après le secourisme) par la fréquence des lacunes de formation constatées (chapitre V, pp.165 et 173).

Avec l'extension du nombre d'universités à travers le pays, de plus grandes possibilités sont offertes pour la collaboration avec les Inspecteurs de l'Education Nationale en vue d'organiser des séminaires et journées de formation par exemple en psychologie du développement et psychologie sociale. Encore faut-il qu'il y ait une coordination entre l'Enseignement Supérieur et l'Education Nationale. Face aux besoins de formation pédagogique pratique des étudiants, une collaboration existe déjà grâce au dévouement de certains inspecteurs et enseignants. Le système LMD, pratiquement généralisé en EPS, exige une organisation officielle de ces relations pédagogiques. Les enseignants du supérieur gagneraient grandement à une organisation qui leur permettrait de mettre l'information scientifique au service de la pédagogie, et en retour pouvoir observer et analyser les réalités du système scolaire. Quant aux enseignants des lycées et collèges, ils seraient certainement très motivés par des conditions de formation continue utilisant des méthodes scientifiques, comme: s'entraîner à observer et analyser les comportements et les interactions en classe, discuter en groupes restreints des attitudes et solutions à adopter, effectuer des simulations pratiques, utiliser les techniques informatiques et audio-visuelles pour enregistrer la classe, observer et essayer de modifier leurs attitudes ...

En vue toujours d'améliorer la formation et les attitudes des enseignants, et en dehors de la collaboration avec l'Enseignement Supérieur ou la Jeunesse et les Sports, il existe encore d'autres possibilités, comme dans le secteur de la Santé: Nous avons eu nous-mêmes à organiser des séminaires qui se sont avérés très utiles et très motivants pour les enseignants avec la collaboration de médecins, de psychologues cliniciens et de spécialistes de la protection civile dans l'intervention d'urgence. Nous avons eu à vivre des expériences où nous étions agréablement surpris par la disponibilité de compétences qui ne demandent qu'à être utiles à la société, et plus particulièrement à l'école.

3.5 - Organiser des séances de pratique et débat entre collègues:

Les enseignants peuvent eux-mêmes prendre l'initiative, comme nous l'avons vu faire souvent avec succès, d'organiser des séances d'enseignement et de débats entre collègues. Parfois de simples réunions de discussion autour d'un thème choisi et la confrontation des points de vue individuels peuvent avoir des conséquences positives sur le choix des attitudes à adopter face aux élèves. Une des recommandations principales de Siedentop (1994, pp. 175-176) est de pratiquer l'enseignement en présence de collègues observateurs pour <<l'apprentissage des habiletés interpersonnelles>>, telles que l'écoute, l'enthousiasme... Nimier (1996, pp. 53-56) nous

expliquera de manière plus approfondie ce procédé dans une vision de la formation qui tient compte du lien entre affectif et cognitif: << **On ne peut se connaître sans l'aide d'un autre**, qui reflète ce que lui a pu entendre sans forcément en savoir le sens >> ((souligné par l'auteur, p. 53). L'observateur communiquera ensuite au collègue ses observations pour lui permettre d'abord de ressentir ses émotions et de comprendre ensuite celles de ses élèves: <<Apprendre aux enseignants à s'accepter dans leurs joies et leurs souffrances, en un mot dans leurs émotions, c'est leur apprendre à accepter les émotions de leurs élèves et à en tirer quelque chose de positif pour eux. Cela peut être considéré, paradoxalement, comme un aspect de la formation professionnelle, et une participation à la réussite de ses élèves >> (o.c., p. 56).

L'expérience des collègues en petits groupes peut être particulièrement fructueuse si la réunion est préparée sous la forme du "focus-groupe"; il s'agit d'une technique de dynamique des groupes qui consiste à réunir quelques personnes autour d'une même table et sous l'impulsion d'un animateur, pour les faire parler entre elles d'un ou plusieurs sujets déterminés à l'avance, en général six semaines avant la réunion. « L'intérêt du focus réunissant 8 à 10 participants durant 2 à 3 heures réside dans l'interaction dynamique et spontanée des échanges à l'intérieur d'un groupe d'individus ayant les mêmes préoccupations ou des profils proches » (Groupe Marketing Consultants, 2008, internet). Cette technique, développée d'abord en marketing avant de se généraliser aux sciences sociales à partir de 1980 comme méthode d'enquête, pourrait avoir du succès auprès d'enseignants cherchant à mettre en commun leurs expériences en vue de résoudre des problèmes pédagogiques: cas d'élèves difficiles, attitudes à adopter...

Les enseignants peuvent organiser par ailleurs des séances d'"entraînement pédagogique" pratique pendant lesquelles ils s'observent mutuellement. Ce procédé est encouragé par le Ministère de l'Education Nationale, et des inspecteurs pédagogiques et chefs d'établissements en suivent plus ou moins l'application; il y a parfois des résistances, parfois au contraire des initiatives très positives. Nous avons vu en effet des cellules créées par de petits groupes d'enseignants s'installer dans la régularité et déboucher sur des réalisations utiles à un plus grand nombre: organisation et animation de journées pédagogiques et séminaires, introduction de nouvelles APS, apprentissage de l'utilisation des moyens audio-visuels, de l'informatique [24]...

Il arrive que certains sujets demandent de travailler d'abord seul, notamment à l'analyse des informations recueillies sur le comportement de ses propres élèves parce que personne ne les connaît mieux en EPS que leur professeur. Ensuite il est possible de confronter son point de vue à celui des collègues; c'est une méthode très rentable semble-t-il dans le cadre de l'organisation de focus-groupes autour de problèmes difficiles et communs à tous les participants: l'étude individuelle du thème par chaque enseignant est effectuée avant la rencontre de l'ensemble des participants. Nous pensons par exemple à des thèmes tels ceux de : l'agressivité et la violence à l'école et en EPS, ou encore le sujet que nous allons aborder de l'analyse des APS...

3.6 - S'exercer à l'analyse des APS sous l'angle socio-affectif :

Une formation à caractère académique ne peut apprendre seule à l'enseignant à répondre à toutes les situations plus ou moins complexes et sans cesse renouvelées qui se manifestent pendant l'activité. Leif (1982) indique deux démarches complémentaires à l'enseignant :

- La première est de percevoir et d'exploiter les possibilités éducatives de chaque discipline;
- La seconde est d'orienter autant que possible cette exploitation en vue d'une formation totale de la personnalité.

Analyser les caractéristiques des activités physiques et sportives (et des exercices par activité) sous un angle socio-affectif, c'est essayer de répondre à la question : Compte-tenu de leurs caractéristiques techniques et organisationnelles, que peuvent apporter ces activités aux élèves dans leur équilibre émotionnel et leur intégration sociale?

Il est possible de s'entraîner individuellement et collectivement à mieux analyser les ressources éducatives offertes par les différentes activités physiques et sportives, sur un plan psychomoteur, technique et tactique, mais aussi sur un plan socio-affectif, comme: gérer les situations de risques, d'échec, de victoires, de conflits, d'agressivité... Debois, Blondel et Vettrains (2007) parlent de « *traitement didactique* » de l'activité, tout comme on le fait pour les apprentissages moteurs, et nous font eux-mêmes une démonstration (p.14) : « *Le cours d'EPS 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* » c'est-à-dire de défi, ou de mise à l'épreuve sportive pour se dépasser, dépasser les autres. Nous pouvons essayer de découvrir des exemples de ces situations à travers les activités physiques et sportives généralement pratiquées ou faisant partie des programmes scolaires.

Les apprentissages effectués dans toutes les APS peuvent poursuivre des objectifs très variés sous l'angle socio-affectif. Par exemple:

- En gymnastique le **corps** comme "instrument" central de l'activité peut nous orienter vers l'**esthétique**, ou la concentration sur les **sensations kinesthésiques**...
- Dans les lancers, les mesures de **sécurité** importantes qui doivent être prises nous amèneront à l'apprentissage de la **responsabilité**...
- Dans les sports collectifs, l'**opposition** peut être appuyée par l'apprentissage du **fair-play** envers l'adversaire, l'**agressivité** peut être canalisée dans les attaques (frappes de balles)...
- Les courses à allure modérée peuvent être utilisées pour se concentrer sur les **sensations physiologiques et rythmes biologiques**, de la respiration, des pulsations cardiaques ...

Analyser les caractéristiques des APS, observer le comportement des élèves et se fixer des objectifs éducatifs, sous tous les aspects, y compris socio-affectif : voilà trois formes d'apprentissage ou d'entraînement qu'il nous semble souhaitable d'intégrer tôt dans la formation initiale des enseignants, et tout au long de la formation continue, afin de les rendre capables de remédier eux-mêmes aux problèmes pédagogiques réels, comme ils le font pour les apprentissages moteurs.

Mis à part les objectifs des programmes, personne n'indique mieux que le comportement des élèves la conduite pédagogique à tenir. Les enseignants opèrent une évaluation avant toute activité d'apprentissage en vue d'effectuer un diagnostic du niveau réel et des carences. Pourquoi ne feraient-ils pas la même chose pour les aspects socio-affectifs, si l'on considère qu'ils ont autant d'importance que les apprentissages à dominante motrice ou intellectuelle ? Cette nécessité est évidente quand on se trouve en EPS face à des adolescents, c'est pourquoi il est nécessaire aussi de compléter soi-même sa formation par l'amélioration des connaissances au sujet des caractéristiques du développement, et essayer d'y adapter sa pratique pédagogique.

3.7 - Organiser la classe pour les interactions et le travail de groupe :

Sans vouloir reproduire ici le développement de la sociabilité, rappelons que (selon Amado, 1974):

- De cinq à huit ans, il existe des groupements basés sur les règles des jeux ; et à partir de huit ans, le groupe devient une réalité, et il apparaît des liens affectifs entre les membres ;

- A l'adolescence, la vie sociale revêt une importance extrême, et en dehors des groupements imposés, comme dans le système scolaire, des groupes spontanés se forment.

J. Dewey (cité par Postic M., 1990) pensait que le milieu scolaire doit permettre à l'enfant de vivre l'expérience de la vie sociale et de se sentir responsable dans le groupe. De toute manière, les choix éducatifs se souciant de l'épanouissement global de la personne ne peuvent se faire individuellement. << *La croissance personnelle ne peut être considérée de façon isolée parce que les individus ne vivent pas en vase clos. Ils sont membres de groupes sociaux : la famille, le quartier, le groupe de pairs, l'équipe. Ainsi, le développement socio-affectif influence l'individu et l'aide à devenir membre d'un groupe* >> (Siedentop, 1994, p. 223). L'enseignant a alors pour tâche d'organiser les conditions de travail de façon telle que chaque élève puisse apprendre à vivre en groupe; ainsi il pourra mieux se préparer à sa propre expérience sociale. << *L'un des groupes les plus importants et les plus lourds d'influence dans la vie d'un enfant est assurément son groupe de classe. Les besoins affectifs de l'enfant, tout autant que ses besoins personnels d'apprentissage, sont satisfaits à un degré plus ou moins grand par le groupe-classe et les activités qu'il mène* >> (Johnson et Bany, 1974, p. 5).

En EPS pratiquement toutes les activités peuvent être faites en groupes ou équipes. Et les apprentissages effectués peuvent poursuivre des objectifs très variés sous l'angle socio-affectif, plus particulièrement dans le domaine de la socialisation. Cette dimension est connue depuis longtemps déjà en EPS, mais reste relativement peu valorisée, quand elle n'est pas exploitée à des fins politiques ou idéologiques (voir par exemple Loisel, 1955, et les réflexions relatives au « drill » prussien et au Sport anglais, ou plus récemment l'utilisation des éducateurs sportifs en France pour encadrer les jeunes des quartiers difficiles).

Nous avons vu à travers nos observations de séances en milieu scolaire que les possibilités d'organisation du travail en groupe sont très nombreuses et toutes aussi intéressantes les unes que les autres en EPS. En ne prenant en compte que la nature de l'activité, l'appellation de "sport individuel" ou "collectif" devient ici caduque, car le travail de groupe nous offre un éventail très varié de possibilités d'apprentissage. Nous pouvons aller du couple ou duel jusqu'à l'ensemble de la classe, pourvu que le choix s'effectue en fonction d'apprentissages nouveaux cherchant à faire progresser en même temps les savoir-faire moteurs, les capacités cognitives et la créativité, l'implication des élèves dans la responsabilité collective des apprentissages, induisant l'aide et la solidarité. Un simple duel (en opposition) ou encore une paire ou un couple (si l'on veut mettre l'accent sur l'entraide) peuvent donner des occasions d'exercices très variés et plus ou moins complexes à faire, suivant les activités et les objectifs : compétition de course de vitesse, de lutte pour chercher à se déséquilibrer, jeu de poursuite, surveillance et protection mutuelle contre les chutes, échanges d'engins comme des balles et ballons, entraide et correction d'attitudes et mouvements individuels multiples, en musculation, souplesse, acrobaties... Cela vaut très souvent beaucoup mieux que l'apprentissage individuel de façon isolée. *<<Lorsque les membres du groupe poursuivent en travaillant des objectifs qui leur sont communs, l'unité s'en trouve renforcée. Tous les jeunes cherchent généralement à s'identifier avec les membres de leur groupe d'âge. Ils ont le même désir d'appartenir à un groupe. La plupart des jeunes valorisent hautement l'appartenance à un groupe, et souvent même plus que la réussite personnelle>>* (Johnson et Bany, 1974, p 106). L'enseignant doit donc exploiter ces tendances.

Sauf cas exceptionnels, en EPS la classe est automatiquement distribuée en groupes dès le début de l'année scolaire chez la plupart des enseignants algériens des lycées. Ils ont appris à faire appel le plus souvent possible à l'activité des groupes organisés en clubs de niveaux hétérogènes plus ou moins stables pour une année scolaire, en tenant compte des affinités mais aussi des niveaux pour équilibrer les groupes ; à l'intérieur de chaque groupe ou club hétérogène, des sous-groupes de niveaux homogènes peuvent être recréés à chaque fois que de besoin suivant les activités programmées à chaque cycle d'apprentissage. Cette organisation est particulièrement valorisée chez nous, probablement parce que les premières instructions officielles pour l'enseignement de l'EPS dans l'Algérie indépendante, datant de 1970, avaient particulièrement valorisé l'application de la "Pédagogie institutionnelle" (voir plus haut au chapitre I, p.33). Cette expérience est toujours appliquée par nombre d'enseignants et d'entraîneurs sur le terrain; preuve, s'il en est, de son utilité dans l'organisation collective de la classe, même

si elle a disparu depuis 2005 des programmes officiels d'enseignement de l'EPS. Bien que l'organisation en groupes puisse apparaître naturelle dans cette discipline, elle reste encore peu exploitée de manière explicite au plan socio-affectif, et d'abord pour développer la cohésion. Sans parler spécifiquement de l'EPS, des psychologues remarquent : << *Tout montre que les maîtres, dès le premier jour, doivent commencer à développer la cohésion*>> (Johnson et Bany, 1974, p. 109). Plus récemment, on essaie de montrer plus précisément les facteurs qui influencent cette cohésion (Huteau, 1995, p.129): << *Les groupes peuvent être caractérisés par leur degré de cohésion. Cette cohésion varie avec des facteurs socio-affectifs tels que l'attrait d'un but commun, avec les possibilités d'action collective, avec le sentiment d'appartenance au groupe. Les affinités personnelles et les possibilités offertes par le groupe à la satisfaction des besoins individuels sont également des facteurs de cohésion, de même que les méthodes d'organisation adoptées*>>. Cette organisation permet d'apprendre à jouer des rôles, et « *c'est par l'apprentissage de rôles que l'individu se socialise et que se forme sa personnalité qui est parfois définie comme un système de rôles* » (idem, p.131).

Le groupe dans lequel ils apprennent à vivre, s'exprimer et prendre des responsabilités peut être un formidable moyen d'intégration sociale et même d'apprentissage de la démocratie (exprimer des points de vue différents, apprendre à composer avec les autres et accepter la différence, minimiser ou même éliminer les tensions et les conflits...).

Il est recommandé à l'enseignant d'estimer l'ensemble du groupe ; et non pas des individus isolés (Johnson et Bany, 1974) : encourager un seul au leadership, c'est créer des conflits ; s'occuper plus spécialement du plus isolé, c'est risquer de le faire souffrir encore plus. S'il est nécessaire de s'intéresser à l'évolution de chaque élève chaque fois que c'est possible, et « faire le tour » de tous les élèves pour cela: c'est possible par exemple de les corriger individuellement dans une organisation adéquate des apprentissages (par ateliers en EPS). Installer l'idée que chacun est capable de réussir dans un domaine qui lui est propre, et d'apporter ainsi dans le même temps sa contribution au travail de groupe, c'est concilier les deux pôles, l'individu et la société. Il faut considérer le groupe-classe comme une "mini-société" où chacun doit se perfectionner dans tous les domaines pour soi et pour les autres ; c'est pourquoi il faut donner la priorité à l'émulation qui pousse les élèves à se concurrencer pour arriver à mieux faire pour soi et pour le groupe, et à l'autodiscipline pour pouvoir travailler en groupe : déléguer la responsabilité de l'organisation aux élèves, ainsi ils apprendront à la respecter individuellement et collectivement. De toute façon « *la forme traditionnelle de l'autorité se dégrade. D'ailleurs c'est normal : la société a changé...* » (Philippe Meirieu, invité à l'émission de France2 « Complément d'enquête : L'autorité à l'école », le 31/01/2011).

En EPS, et saisissant l'occasion des jeux collectifs surtout, il faut non pas installer une police interne au groupe, ou au service du professeur, mais impliquer tout le monde dans le respect des règles (et des sanctions fermes quand elles sont transgressées). Ce fonctionnement peut ne pas concerner uniquement l'activité ludique ou la compétition,

mais être généralisé à toutes les activités. Les jeux de règles « *sont des institutions sociales proprement dites...La vie en commun élimine le symbolisme, dans la mesure où celui-ci est l'expression d'une pensée égocentrique (caractéristique de la deuxième enfance, entre 2 et 6 ans). Elle (la vie en commun) crée l'adaptation au réel, elle crée la règle* » (Amado,1974, p.237).

Les élèves doivent se sentir concernés non seulement par l'autodiscipline mais être partie prenante dans la programmation, l'entretien des installations, l'organisation des compétitions... Ils devraient ainsi se sentir chez eux, pleinement conscients de l'apprentissage de rôles que l'on ne doit pas leur faire sentir comme des corvées, mais une participation exaltante à la réalisation des objectifs du groupe, qu'il s'agisse de la classe ou du lycée entier. Pour De Landsheere (1982, p.189), « *à mesure que, dans l'enseignement fondamental, l'apprentissage de connaissances toutes faites perd sa préséance au profit d'une formation ouverte et dynamique, l'importance éducative des valeurs et des attitudes est de plus en plus souvent rappelée* ».

L'objectif éducatif socio-affectif, ce n'est pas de chercher à tout prix à réguler la conduite et la cohésion du groupe, c'est d'utiliser son fonctionnement normal, y compris les problèmes de relations ou les conflits qui peuvent émerger, pour amener les élèves à des solutions d'intégration, de participation, de coopération. Même à travers des exercices moteurs parfois très simples, on peut travailler la cohésion et l'entraide : se tenir par la main ou les épaules ou les hanches dans une file ou une colonne pour avancer ensemble, se corriger et assurer la sécurité mutuellement par la parade entre membres d'un même groupe pendant l'exécution d'exercices nouveaux, plus ou moins difficiles...

Pour éviter l'énumération, risquant d'être longue, des apprentissages très riches caractéristiques du travail en équipes, particulièrement en sports collectifs, citons pour conclure le témoignage combien significatif de Vial (1977, p.148) comparant l'EPS à la classe traditionnelle (c'est l'auteur lui-même qui souligne certaines expressions): <<*En dehors de la leçon d'Education Physique (...), nous n'avons guère participé à des **travaux en équipe** ... Il faut le dire, la classe habituelle met face à face un adulte et plusieurs dizaines d'enfants, une collection d'**individus** accomplissant tous la même tâche, si possible dans les mêmes termes, aboutissant si possible au même résultat - par quoi ils seront jugés individuellement. Or l'existence exige l'esprit d'équipe comme la vie familiale elle-même. D'ailleurs le monde moderne réclame de plus en plus une coopération lucide et efficace. Mais c'est une illusion que de croire que la solidarité s'enseigne comme la table de multiplication - et une erreur de préférer l'apprentissage de la table de multiplication à l'apprentissage, pardon: à l'exercice de la solidarité >>.*

CONCLUSION

Au cours d'une conférence le 22/12/2010 au Centre de Recherche en Anthropologie Culturelle et Sociale à Oran, L. Addi, sociologue algérien, disait : « *L'autochtone a aussi sa vision du monde. C'est celle-là qu'il faudrait que les Anthropologues locaux étudient* ». Sans prétention au titre d'anthropologue, nous pensons être dans la bonne voie, par cette étude de pratiques et représentations d'adolescents et enseignants algériens en EPS. Leur expérience est évidemment particulière, liée aux conditions climatiques, sociales, institutionnelles, et le nombre d'élèves et d'enseignants observés ou consultés relativement réduit ; mais si limitée soit-elle, cette étude apporte à notre sens et en toute modestie une contribution non négligeable au problème spécifique de la formation psychologique des enseignants d'EPS. Et la référence aux pratiques, observations et analyses effectuées ailleurs qu'en Algérie ne fait que nous conforter dans nos conclusions.

Grâce à l'expérience accumulée dans l'enseignement et l'observation des cours d'EPS sur le terrain d'une part, notre formation en psychologie clinique et cette expérience de recherche d'autre part, nous avons pu apercevoir la nécessité de revoir et d'approfondir la formation psychologique des enseignants. Nos tentatives de recherche s'appuyant surtout sur les aspects socio-affectifs des comportements en EPS, nous avons essayé d'avancer des propositions de formation, et tenté de montrer qu'il **s'agit plus d'effectuer une préparation psychologique de stagiaires au métier d'enseignant que d'effectuer un enseignement académique avec des étudiants.**

Au terme de cet essai de recherche, nous pouvons affirmer que des enseignants et des élèves, observés ou interrogés, montrent en effet suffisamment l'importance des phénomènes d'ordre socio-affectif qui se manifestent en EPS dans l'Enseignement Secondaire. Les représentations des enseignants en particulier, issues d'expériences professionnelles suffisamment longues, font ressortir des besoins en formation qui ne sont pas forcément de l'ordre des connaissances, celles-ci pouvant être un fait de développement personnel, grâce aux moyens d'information modernes, et notamment internet. La nécessité d'une formation psychologique plus approfondie est en tout cas largement motivée par des besoins exprimés en fonction des problèmes pédagogiques posés sur le terrain:

- Les adolescents montrent qu'ils ont autant besoin d'activités physiques que d'expression émotionnelle et de communication entre eux dans les groupes à l'occasion des séances d'EPS; celles-ci restent malheureusement encore très insuffisantes comparativement au temps passé en classe dans des positions généralement passives au plan corporel ;

- Les enseignants affirment la nécessité de mieux prendre en charge les élèves, non seulement au plan de l'éducation motrice et des apprentissages de techniques sportives, mais également sous l'angle des caractéristiques socio-affectives de leur comportement (émotions, relations sociales).

En référence aux recommandations d'enseignants dont l'expérience est une ressource non négligeable et à notre propre expérience et formation, nous avançons donc des propositions qui intéressent différentes dimensions, et notamment l'acquisition de connaissances en psychologie, mais aussi le développement d'un savoir-faire pratique et de qualités personnelles à intégrer dans les compétences professionnelles. Ces propositions intéressent la formation initiale et la formation continue des enseignants d'EPS, en Psychologie du développement et Psychologie sociale surtout, incluant des apprentissages individuels et de groupe; nous insistons plus particulièrement sur la formation universitaire initiale dans les domaines suivants :

- En psychologie du développement, les étudiants doivent connaître plus spécialement les caractéristiques d'âge et les besoins psychoaffectifs des élèves avec lesquels ils sont appelés à enseigner ; durant les applications, on devrait leur apprendre tôt à observer et analyser des comportements d'élèves en situation d'apprentissage, et à s'impliquer en tant qu'acteurs-stagiaires de l'enseignement; nous avançons également des propositions de contenus de formation en vue de la professionnalisation au niveau du Master, dans le cadre du nouveau système LMD;

- Nous insistons sur une formation pratique à la relation éducative, s'appuyant sur des connaissances en psychologie sociale, et s'inspirant plus particulièrement des techniques de la dynamique des groupes; il s'agit par exemple d'organiser des séquences d'apprentissage de l'enseignement avec des groupes restreints (avec ses propres camarades ou des élèves d'établissements scolaires), l'analyse en groupe de comportements ou incidents critiques observés pendant la Pédagogie Pratique, la communication et la discussion en groupe de travaux personnels des stagiaires...

- Par ailleurs, le professionnel de l'EPS devrait présenter un profil de personnalité à dominante "extraversion", et s'efforcer de développer ses qualités personnelles au plan socio-affectif par un entraînement que nous proposons dans le cadre de la pratique des différentes APS pendant la formation, et dans le cadre de la pédagogie pratique; il s'agit surtout d'insister chez les étudiants, futurs éducateurs, sur le respect des règles et de la morale du sport, malheureusement peu valorisés en formation, et sur le développement ou l'amélioration de qualités personnelles d'écoute, d'empathie, d'enthousiasme...

L'interdisciplinarité et les expériences de formation pratique sont ainsi apparues indispensables dans une formation psychologique effective en vue d'enseigner l'EPS : divers enseignements théoriques comme le développement aux plans biologique et psychologique, divers enseignements pratiques comme les différentes APS, individuelles, d'opposition duelle ou collectives, l'entraînement pédagogique pratique, des travaux de groupes utilisant différentes techniques, l'apprentissage de techniques de recherche (observations d'individus et groupes de différents âges, enquêtes en milieu scolaire, ou familial, ou social...). Ces observations et propositions émanant d'une expérience de recherche ayant montré l'importance de l'affectivité en EPS sont probablement valables aussi pour les autres disciplines scolaires. L'un des chercheurs qui s'intéressent le plus à la formation psychologique des enseignants (Nimier, 1996), au regard justement de l'intérêt à accorder à l'affectivité des élèves (et aussi des professeurs eux-mêmes), cite plusieurs matières scolaires, comme par exemple : les

mathématiques d'abord, qu'il enseignait lui-même avant de devenir formateur en psychologie (Nimier, 1985, 1988), l'histoire (et les problèmes de généalogie, d'origine), la géographie (et les représentations liées au vécu spatial, voire corporel), les sciences naturelles (et la différence des sexes, ou l'origine de la vie), l'apprentissage des langues, « *la nouvelle langue devenant, par exemple, une nouvelle chance dans un contexte difficile* » (Nimier, 1996, p.61). Insistant sur « *une formation qui prend en compte la personne dans sa globalité* », il recommandera de prendre en charge les émotions : « *Il est important qu'un enseignant sache les accepter en classe et les gérer au lieu de les faire refouler. Ceci demande que les émotions aient leur place dans la formation, qu'elles ne fassent pas peur aux animateurs* »; puis il observe que « *c'est la prise en compte de sa personne globale qui apprendra à l'enseignant la nécessité de la prise en compte globale de l'élève dans l'acte d'apprendre, c'est-à-dire la nécessité de s'adresser à un "élève" et non pas à une "intelligence"* » (p. 36, les passages soulignés sont le fait de l'auteur lui-même). Nous voilà enfin, en conclusion, au cœur du problème posé en entrée dans ce travail : De même qu'il ne faut pas s'intéresser uniquement à l'intelligence de l'élève dans les matières à vocation intellectuelle, il ne faut pas s'adresser uniquement au corps en EPS, mais s'intéresser à la personne de l'élève dans sa globalité.

Au regard de la complexité des problèmes d'une étude relative à l'affectivité, liés à l'environnement social aussi bien qu'à la personnalité individuelle, nous sommes conscients de n'avoir pu traiter qu'une partie infime de la problématique: attirer l'attention sur les potentialités affectives des élèves et essayer de montrer comment les développer en EPS; ensuite analyser les besoins en formation des enseignants et avancer des propositions. Nous avons constamment rencontré au cours de cette étude des difficultés de recherche, liées à la complexité et au caractère subjectif du domaine abordé, aux craintes et refoulements chez les adolescents, qui nous ont fait renoncer par exemple à l'utilisation de l'entretien parce que nous avons senti leurs réticences à s'exprimer au sujet du rapport au corps... Nous avons même le sentiment d'une sorte de renoncement de la part d'autres chercheurs, lié justement à ces difficultés, comme par exemple celles relatives à l'étude de la personnalité chez les élèves et chez les enseignants. Parlant de l'éducation en général, Abraham (1984) remarque que les résistances en rapport avec l'étude de la personnalité des enseignants sont énormes, les théories loin d'être élaborées, les apports fort différents aux niveaux du langage, du style, de la méthodologie, des bases théoriques... Partant de travaux plus spécifiques à l'enseignement de l'éducation physique, Siedentop (1994, p.175) constate que « *notre compréhension du caractère particulier des interactions humaines est encore trop limitée* ».

Nous avons pris conscience que le renoncement ou le découragement devant ces difficultés est préjudiciable à l'éducation, qui a besoin à notre sens de remettre les qualités humaines et le développement de la personne et de la société humaine au centre des préoccupations pédagogiques. Un éminent chercheur, neuropsychiatre et psychanalyste, Ajuriaguerra (1977) nous livre un point de vue qui va dans ce sens : « *si l'idéal est l'accès à une vie heureuse avec toute la relativité que cela implique, pour l'heure,*

nous pensons (...) que l'école est aussi le lieu d'un combat spécifique pour une éducation effectivement démocratique, et que pour mener correctement ce combat, l'apport des sciences humaines (sociologie, psychologie, linguistique) est aujourd'hui décisif » (p.927). Puis indiquant les fins de l'éducation à un niveau plus individuel : « *Le but de l'existence n'est pas seulement (si elle l'est aussi) de développer une "intelligence pure, pepsine qui se digère elle-même"* (Léon-Paul FARGUE), **mais de trouver également des issues affectives. L'école doit offrir à l'enfant, à tous les enfants, la possibilité de construire les fondements de leur affirmation** ; elle ne doit pas être uniquement le lieu d'une confrontation sélective. *L'école, école de vie, doit être notre espoir* » (p.929). Depuis l'année 2005, dans les nouveaux programmes algériens pour l'enseignement secondaire, que vous trouverez alignés dans les bibliothèques des proviseurs de lycées, on parle de "préparation à la vie" dans une "approche par les compétences" qui a fait grand bruit dans la réforme du système éducatif algérien. L'EPS s'inscrit pleinement dans cet objectif, parce qu'elle permet, à travers des apprentissages dynamiques et en équipe, de développer entre autre: des capacités physiques et des habiletés motrices, l'estime de soi, le respect de l'adversaire dans l'affrontement individuel ou collectif, la coopération et la solidarité dans le groupe d'appartenance... Malheureusement, elle a encore une place dérisoire dans le système éducatif algérien.

Notre contribution par le travail qui vient d'être présenté pourrait être considérée comme très partielle parce que nous nous limitons à l'EPS dans l'enseignement secondaire; mais elle peut servir d'une part comme une illustration des besoins des adolescents, et une illustration des besoins dans la formation des enseignants. Remarquons que ces derniers ont insisté sur des besoins de formation dans d'autres domaines en dehors de la psychologie, comme le secourisme ou la législation scolaire, toujours dans le but de mieux maîtriser leur métier et aider leurs élèves. D'autre part, notre expérience nous a indiqué de nombreuses directions de recherche qui pourraient servir non seulement au perfectionnement de la formation professionnelle, mais aussi à l'approfondissement de spécialisations pour l'encadrement universitaire de cette formation. Les thèmes de recherche ne manquent pas en tout cas! Nous pouvons en énumérer quelques-uns plus ou moins en relation avec notre étude:

- Des travaux de recherche pourraient concerner l'EPS suivant les différentes tranches d'âge, cycles scolaires, d'autres milieux spécialisés comme la santé, les lieux de travail (entreprises...). C'est l'une des orientations actuelles de la recherche; dans ce cadre, nous proposons quelques thèmes plus précis relatifs aux différentes tranches d'âges (voir annexe C3, pp.254-255), en référence à la psychologie du développement;

- De nombreux travaux de recherche, fondamentale ou appliquée, pourraient être effectués dans le domaine de la relation entre psychologie sociale et APS; citons des exemples comme: l'équipe sportive et son impact dans l'organisation de la classe ou de l'établissement en milieu scolaire, l'estime de soi comparée entre élèves "sportifs" et élèves ne pratiquant pas l'EPS...

- Des thèmes de recherche pourraient s'intéresser aux motivations, aux habitudes de vie, aux activités physiques et sportives habituelles ou choisies suivant les âges, les milieux... Le domaine des APH ou Activités Physiques Habituelles semble constituer un

sujet d'actualité, en vue d'amener les individus à une hygiène de vie plus en rapport avec leurs besoins (voir par exemple Falgairette, Deflandre & Gavarry, 2004);

- Une autre orientation d'actualité semble aller de plus en plus vers l'affirmation d'une éducation à la citoyenneté (en éducation en général, voir par exemple Meirieu, 1996 et Morin, 1999; en EPS voir par exemple Delignières, 2003). La finalité est la préparation d'un "citoyen du monde". Une des hypothèses est que le Sport est peut-être l'un des meilleurs promoteurs de cette citoyenneté du monde, car il porte déjà en lui la diversité des origines des APS. Et c'est le seul phénomène culturel mondial où la volonté de domination d'une culture sur les autres dans le cadre de la mondialisation est perpétuellement remise en cause.

Peut-on alors éviter l'appauvrissement de la culture humaine et sauvegarder les rapports et la diversité humaine grâce au Sport? Il semble en tout cas que c'est le seul "lieu" où les hommes font une trêve et recherchent parfois la fraternité, sans a priori idéologiques, culturels ou religieux: Les Jeux Olympiques semblent le démontrer, et constituer une des plus belles conquêtes de l'humanité; pourvu que l'on arrive à la sauver des mains des marchands et des hommes politiques! Cela vaut alors la peine que l'on s'intéresse à mieux valoriser l'EPS et l'initiation sportive à l'école, et la place de l'équipe sportive dans l'organisation sociale de la classe. Citons encore Siedentop (1994, p.220): « *La tendance des dernières années a été d'étiqueter d'humanistes les orientations dirigées vers le développement socio-affectif et d'assumer que les buts humanistes ne pouvaient pas être réalisés dans des contextes où l'on vise essentiellement des apprentissages scolaires. Ce dernier argument ne tient pas lorsqu'on considère l'humanisme dans son sens le plus large, soit le développement d'un être humain fonctionnel* ». Cet enseignant universitaire et chercheur reconnu mondialement recommande alors une éducation physique qui s'appuie sur la préparation des élèves à la pratique de diverses APS, parce que ces dernières offrent les conditions d'apprentissages socio-affectifs appropriés. Avant lui, Novak (1976, p. 43) avait encouragé à une éducation humaniste à travers les APS: « *En tant que produits manifestes de notre civilisation, les sports constituent la source d'expériences la plus accessible et la plus vivante pour les esprits civilisés. Les lois et les libertés sont nées avec le sport qui forme un réseau d'interrelations riches. Dans les sports, l'honnêteté et l'excellence sont présentes, capturées, entretenues et respectées par les générations futures* ». **Les règles du sport enseignées correctement à l'école permettront, ajouterons-nous, de combattre les choix idéologiques et partisans, pour aller vers une éducation socialisante et humaniste, vers la citoyenneté du monde, tout en sauvegardant les diversités culturelles. La nécessité d'une formation psychologique et psychosociologique plus efficace des enseignants d'EPS n'en devient que plus pressante.**

Les perspectives de recherche et de formation sont nombreuses, on le voit à travers les quelques exemples que nous avons pu avancer. Il faut croire que le nouveau système LMD nous aide en ce sens de l'enrichissement de la recherche en EPS, dans la mesure où le master permettrait à de futurs étudiants en EPS intéressés de mieux se préparer pour enseigner dans le cycle ou le groupe d'âge de leur choix (enseignements primaire,

moyen, secondaire, âge adulte, troisième âge...), ou de poursuivre des études de doctorat en vue de se préparer entre autre à la spécialisation dans la formation universitaire, ou l'encadrement spécialisé d'autres secteurs (professionnels, de la compétition sportive, de la santé, des handicapés, ou du troisième âge...).

Cependant, ce n'est pas seulement la formation des enseignants qui fait défaut. L'EPS occupe actuellement, du moins en Algérie, une place ridicule dans l'emploi du temps de l'élève au lycée: deux heures hebdomadaires! Et les enfants qui bénéficient d'activités physiques correctement encadrées à l'école primaire sont trop peu nombreux. L'infrastructure sportive est dérisoire, sinon inexistante dans de nombreux établissements scolaires, à tous les niveaux. Les nouveaux établissements n'ont pratiquement pas d'installations sportives, mis à part des lycées qui commencent à bénéficier de gymnases encore très peu opérationnels. L'absence de maintenance des installations dans les anciens établissements accentue les manques et la détérioration. On devrait pouvoir fournir les installations matérielles et l'encadrement pédagogique nécessaires à l'EPS dans le système scolaire d'un pays où les stades restent désolément vides en cours de semaine, et qui se remplissent le week-end de jeunes spectateurs dont on provoque le chauvinisme. On gagnerait certainement à transformer ces milliers de jeunes spectateurs en acteurs qui se dépensent et s'épanouissent sur des terrains correctement aménagés à l'intérieur des écoles et des lycées d'abord, pour être pris en charge dans un cadre éducatif approprié à leur développement harmonieux. Cette dernière remarque nous incite non pas à clore ou finir un travail qui se veut constructif, mais à le terminer enfin par des propositions ouvertes vers la refonte de l'EPS scolaire.

Il va sans dire que tant que l'éducation psychomotrice et l'EPS ne sont pas sérieusement prises en charge dès le plus jeune âge de l'entrée à l'école maternelle puis de l'école primaire, les enfants algériens seront privés d'un bien inestimable pour leur développement et leur épanouissement. **Il n'est pas possible de prétendre éduquer des enfants sans activités physiques scolaires, quand leur besoin fondamental est de bouger pour explorer le monde, développer leurs habiletés corporelles, s'exprimer et s'épanouir émotionnellement et dans leurs relations sociales.**

A la vingtième session de sa Conférence générale à Paris, le 21/09/1978, c'est-à-dire il y a bien longtemps déjà par rapport aux retards accusés en Algérie, l'UNESCO avait adopté une Charte Internationale de l'Education Physique et du Sport; il y était stipulé dans l'article premier que la pratique de l'Education Physique et du Sport est un droit fondamental pour tous ; et dans l'article 2, l'Education Physique et le Sport constituent un élément de l'éducation permanente dans le système global d'éducation. Depuis 1984, l'OMS s'est engagée avec le monde du sport, dont le Comité International Olympique, dans la promotion d'un style de vie sain à travers une activité physique régulière, individuellement et dans toutes les communautés humaines, sur les lieux d'éducation, de formation et de travail.

L'importance fondamentale des activités physiques n'est plus à démontrer pour le bien-être, l'éducation et la santé des individus. C'est pourquoi elles se généralisent au niveau international à toutes les couches de la population, et plus particulièrement les jeunes, en milieu éducatif. En Algérie, le système éducatif a des programmes assez bien

élaborés pour l'EPS, à tous les niveaux scolaires, mais l'application reste malheureusement en suspens. La faiblesse de la formation et le manque d'infrastructures et de moyens matériels sont réels, mais n'expliquent pas tout : à l'école primaire, par exemple, le suivi de l'application des programmes est très faible ou inexistant, les institutrices voilées nombreuses, rechignent à encadrer des activités physiques, alors que des licenciés du nouveau système LMD formés dans les universités algériennes continuent à chômer... Dans les enseignements moyen et secondaire par contre, les deux heures hebdomadaires d'EPS sont plus ou moins régulièrement assurées, mais les programmes élaborés théoriquement sur la base d'une "approche par les compétences" sont hors de portée ; et c'est justement à cause d'abord de cette insuffisance horaire qu'il est impossible d'arriver à un bon niveau de compétences en EPS chez l'ensemble des élèves. Les enseignants expérimentés revendiquent au moins deux cours d'EPS par semaine pour permettre aux adolescents de sauvegarder un équilibre, et peut-être apprendre à aimer eux-mêmes effectuer une pratique physique et sportive supplémentaire et régulière (un des objectifs socio-affectifs des enseignants et des élèves !). Car il y va de la santé non seulement à un niveau individuel, mais au niveau de toute la population, dans une société qui se sédentarise de plus en plus: des enseignants interrogés pendant nos expériences de recherche remarquent avec inquiétude cette désaffection de certains adolescents pour l'effort. Une des meilleures formules est celle de cet enseignant de 46 ans qui nous disait : « *Ils font du sport en appuyant sur des boutons. Ils font tous les sports ! Mais virtuellement* ». Il faut vite rétablir l'équilibre, et nous pensons que dans l'enseignement secondaire, il n'y a pas besoin d'un programme sophistiqué pour des buts éducatifs simples et clairs à notre sens : **développer la condition physique des jeunes, participer à la formation du citoyen de demain par l'apprentissage des règles et de la morale du sport, permettre à chacun d'élever son niveau technique dans au moins une activité sportive en fin de scolarité secondaire, facteur d'amélioration de l'estime de soi et d'épanouissement personnel chez les jeunes**. Les conditions de réalisation de ces objectifs sont à la portée de la décision des responsables et de tous les établissements scolaires: une marge horaire suffisante (2 X 1 heure 30 mn, ou 2 X 2 heures par semaine), une aire plate en plein air avec quelques aménagements de terrains simples, et un gymnase, nécessaire pour les temps de pluie surtout. Quant à la formation des enseignants, nous avons l'espoir qu'elle ira en s'améliorant au plan qualitatif, la quantité d'établissements universitaires formateurs, une vingtaine en Algérie, devenant importante.

Notes et références

[1] Voir notamment les premières analyses sous forme d'articles (détails en Bibliographie) de : Parlebas (1976) ; Chauvier & Missoum (1981)... puis des propositions pédagogiques plus opérationnelles au début de ce troisième millénaire : Durand (2001) ; Debois, Blondel & Vettraino (2007)...

[2] Nos principales références relatives à la période de l'adolescence sont (détails en Bibliographie): Ajuriaguerra (1977), Canova (1967), Emmanuelli M. (2005), Tourette & Guidetti (2000);

[3] Mémoire de magistère sous le titre : « Rôle éducatif et qualités socio-affectives de l'enseignant », sous la direction de N. Khaled, soutenu en 1999 à l'Université d'Alger, 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 ; une partie a été revue et publiée dans un ouvrage collectif sous la direction de Cherif & Monchaux (2007) ;

[4] A Oran, wilaya pilote, 117 établissements sont retenus au début du mois d'avril 2011 (le Directeur de l'Education de la Wilaya d'Oran est cité par le Quotidien d'Oran du 13/04/2011) ; mais la décision se précise à la rentrée 2011/2012, de généraliser l'horaire continu dans les écoles primaires sur le territoire national; et à Oran, le nombre de collèges et lycées retenus (40 CEM et 25 lycées) constitue la moitié des établissements moyens et secondaires de la wilaya pour l'"expérimentation" de l'horaire continu jusqu'à 14h30; l'expérience est encore trop récente pour que l'on ait suffisamment d'informations fiables sur son efficacité;

[5] Le Thematic Apperception Test (TAT) est un test projectif élaboré par Murray & Morgan (1938) comportant une série d'images floues, à partir desquelles il est demandé au sujet de raconter une histoire ; c'est un test d'imagination où l'on suppose que le narrateur va s'identifier au héros de l'histoire, et lui attribuer ses motivations et ses sentiments ;

[6] Notamment le CEPEC ou Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, dont le siège est à Lyon, France, où sont souvent reçus des enseignants et inspecteurs;

[7] Source : Le Dr Belkacem KHIAT, Président du Conseil Scientifique de l'Institut d'EPS et membre de la Commission Régionale Ouest d'Evaluation des Programmes, Université des sciences et de la Technologie Mohamed BOUDIAF d'Oran (USTOMB) ;

[8] Rappelons que récemment chez nous, durant la "décennie noire", d'aucuns ont voulu interdire l'EPS à l'école! N'oublions pas non plus, qu'il n'y a pas si longtemps, au début du XXème siècle et jusque vers les années 1950, la mixité n'était pas admise par tous même en France, surtout en EPS; et de grands théoriciens de l'Education Physique et du Sport, tels Pierre De Coubertin ou encore Georges Hébert (1925), étaient contre la participation des femmes aux compétitions;

[9] Principaux ouvrages de référence méthodologique (voir détails en Bibliographie): Baudouin & al. (2004), Blanchet & al.(1985), De Landsheere G. (1982), Ghiglione & Beauvois (1980), Ghiglione & Matalon (1978);

[10] 38 entretiens au total, commencés à Sidi Bel-Abbès dans notre circonscription (03 seulement) puis effectués pour la plupart (les 35 autres) hors de notre circonscription d'inspection, à Béchar et Oran;

[11] Récits d'incidents critiques recueillis dans les wilayate de : Alger, Boumerdès, Tipaza, Tiaret, Relizane, Mostaganem, Oran, Béchar, Tlemcen grâce à des collègues inspecteurs; parmi 52 réponses recueillies nous avons gardé 35 réponses (17 ont été rejetées parce que l'anonymat de l'enquêteur, inspecteur, ou des enquêtés n'ont pas été respectés) ;

[12] Mémoire de licence soutenu en 1980, intitulé : <<Activités Physiques et Sportives et régulation du comportement – Observation d'adolescents en milieu scolaire >>, sous la direction de S. Benouniche, chargée de cours, Université d'Alger;

[13] – En France : Caviglioli, B. (1976). *Sport et adolescents*. Paris : Vrin;
- En Suède : Engstrom, L.M. (1976, juin). Activités physiques pendant l'adolescence. *Bulletin de la Fédération Internationale d'Education Physique* (FIEP), volume 46 (2), pp. 24-27;
- En Tunisie : Lassoued, B. (1979, mars). Les motivations du jeune tunisien scolarisé. *Bulletin de la Fédération Internationale d'Education Physique* (FIEP), volume 49 (1), pp.41-47;

[14] Cette organisation préconisée dans les orientations officielles distribue les élèves en deux groupes ou clubs comprenant chacun des niveaux hétérogènes. A l'intérieur de chaque club, les élèves sont répartis en équipes de niveaux homogènes suivant les activités sportives en cours : dans chaque club, une équipe « forte » et une équipe « faible » pour les affronter en respectant les niveaux. Nos conditions réelles d'une moyenne de 30 élèves environ par classe conduisent en général à la répartition en deux clubs et quatre équipes ;

[15] Les établissements où ont eu lieu les discussions de groupe, en février et mars 2009, sont les lycées: Bouchareb Nacer, à Sougueur et Amirouche à Aïn-Kermès (discussion avec 02 classes), dans la wilaya de **Tiaret** ; Benahmed Bekhedda, à Zemmoura, Frères Haïdara à Yellel et le lycée de Hmadna dans la wilaya de **Relizane**, et enfin le lycée Mohamed Boudiaf à Sidi Lahcène, wilaya de **Sidi Belabbès** ;

[16] Alors que dans un passé récent (date-butoir 2005, année du début des épreuves d'EPS au baccalauréat et au BEM?), on avait 05 à 06 élèves dispensés par classe de 40 élèves environ, aujourd'hui il existe des cas de 06 dispensés pour un établissement d'enseignement secondaire;

[17] Initialement, il s'agissait pour nous d'essayer d'étalonner un test, travail qui s'est avéré pratiquement impossible en raison essentiellement de problèmes d'ordre linguistique, les enseignants (des PEF et PES d'EPS) utilisant les deux langues arabe et française, et à des niveaux de maîtrise différents ; les résultats d'une première expérience, même insuffisants au plan d'une démarche scientifique rigoureuse, donnent tout de même quelques estimations intéressantes, puisque six échelles parmi les 26 proposées ont trouvé leur place dans des corrélations significatives définissant deux catégories;

[18] Il s'agit d'une matrice carrée de corrélations linéaires, qui réalise une saturation où ne sont repris que les coefficients de corrélation significatifs jusqu'à .05 (d'après la table de Pearson, avec un degré de liberté de 80, l'effectif des enquêtés étant de 86) ;

[19] Dans certaines régions, les lycéennes avaient peur de participer en EPS, et disaient même subir des menaces. Dans un rapport que nous avons adressé au Ministère de l'Education Nationale le 28/05/1998, sous le titre "Etat des lieux et évaluation de l'enseignement de l'EPS et la pratique des activités sportives" (effectué durant l'année scolaire 1997/98), il était noté que 32% d'élèves filles étaient dispensées dans une wilaya du centre-ouest du pays, et « *en plus de la complaisance, parfois forcée par l'intervention de parents auprès de médecins ou même de chefs d'établissements, il est indéniable que le climat de crise sociale a un impact très négatif sur la participation des filles aux cours d'EPS : dans la région (X) et les lycées...* (le pourcentage est effectué pour quatre établissements), *la moitié des lycéennes (51%) sont dispensées* » ;

[20] Une circulaire ministérielle (N°365 du 05/12/2005 émanant de la Direction de la Formation) détermine les modalités d'organisation et notamment le nombre de journées de formation continue à consacrer à chaque catégorie durant l'année scolaire, modulables en réalité et laissés à la discrétion de chaque inspection en fonction des conditions du terrain (nombre d'inspecteurs très différent d'une matière à l'autre, couvrant des circonscriptions géographiques et des effectifs variables) ;

[21] Il en est ainsi de journées et séminaires relatifs au secourisme, initiés par nous-mêmes au début des années 2000 à l'ouest et dans le sud du pays, et que continue à organiser avec succès notre collègue Inspecteur de l'Education Nationale, Mr Belhorma Bahous, à Oran ;

[22] Nous avons été témoin pendant des années d'efforts d'inspecteurs pédagogiques impliqués souvent de leur propre initiative, en relation d'aide avec des enseignants et responsables universitaires; au début des années 2000, la rémunération d'inspecteurs et de professeurs d'application des lycées en heures supplémentaires a été systématisée mais rencontre toujours des difficultés, notamment à Alger, Mostaganem, Oran; l'un des obstacles réside dans l'absence de coordination et de protocoles d'accord clairs entre l'Enseignement Supérieur et l'Education Nationale;

[23] En ce qui concerne l'éducation psychomotrice, un projet de formation de psychomotriciens est en cours de préparation pour la rentrée universitaire 2012/2013 dans le secteur de la santé. C'est sans doute une action très importante pour l'avenir de la prise en charge éducative spécialisée des enfants dans les écoles maternelles, et la rééducation psychomotrice des enfants en difficulté scolaire;

[24] 3^{ème} colloque international sur le système LMD, ayant pour thème : « Le Doctorat...De la thèse à l'emploi », organisé les 13, 14 et 15/12/2011 au Campus Taleb Mourad (ex-IGMO), Université d'Oran-Sénia. Des chefs d'entreprises et responsables du secteur économique ont été invités; et c'est pendant les débats relatifs aux rapports université-entreprises que seront abordés entre autre les stages pratiques préparatoires à l'emploi: Il apparait clairement que les organisateurs du colloque cherchent à sensibiliser un milieu encore relativement fermé.

Bibliographie

* L'astérisque précède les références bibliographiques "secondaires", c'est-à-dire non consultées directement mais citées dans la bibliographie que nous avons utilisée (normes APA, American Psychological Association).

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Ajuriaguerra, J. de (1977). *Manuel de Psychiatrie de l'enfant* (2e éd.). Paris : Masson.
- Alderman, R. B. (1983). *Manuel de Psychologie du Sport*. Paris : Vigot .
- Amado, G. (1974). *L'affectivité de l'enfant* (1ère éd. : 1969). Paris : Presses Universitaires France.
- Andrieu, C. (1958). Les motivations d'"accomplissement" et d'"affiliation". [Electronic version]. *L'année psychologique*, 58(1), 133-146.
- Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (1973). *La dynamique des groupes restreints* (4^{ème} éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- *- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris : Gauthier-Villars.
- Baudoin, C. (1963). *L'oeuvre de Jung*. Paris : Payot. Retrieved december 25, 2011 from : <http://www.groupe-jung.fr/index.php?>
- *- Baudoin, N. et al. (2004). *Psychologie du travail et des organisations*. Paris : Elsevier S.A.S.
- Bessis, R. (2009, 07 septembre). *Vocabulaire de Deleuzes*. Retrieved december 11, 2011 from <http://www.cite.upam.ca/magnan/wiki/pmwiki.php>
- Bettelheim, B. (1976, novembre). L'école transmet des connaissances mais échoue totalement sur le plan émotionnel. *Le monde de l'éducation*, 22, 15-19.
- Binet, A. & Simon, T. (1911). Echelle métrique de l'intelligence. *Bulletin de la Société Alfred Binet*, n°70.
- Blanchet, A. & al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod, Bordas.
- *- Bloom, B.S. & al. (1956). *Taxonomie des objectifs pédagogiques: vol. 1. Domaine cognitif*. Trad. Lavallée, M. (1969). Montréal: Education Nouvelle.
- *- Bouvier, A., Fort, M., Gelas, B., Meirieu, P. & Obin, J.-P. (1993, 2 avril). *Le Monde*. Cité par Nimier (1996), p. 15.
- Brohm, J.-M. (1975). *Corps et politique*. Paris: Delarge.
- Brohm, J.-M. (1976). *Sociologie politique du sport*. Paris: Delarge.

- *- Brunet, O. & Lezine, I. (1965). *Le développement psychologique de la première enfance* (2ème éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Caillois, R. (sous la dir. de, 1967). *Jeux et Sports*. France: Gallimard.
- Canova, F. (1967). *Croissance et éducation*. Canada: éd. Paulines.
- *- Catell, R.B. (1957). *Personality and Motivation Structure and Measurement*. New York: World Book.
- Caviglioli, B. (1976). *Sport et adolescents*. Paris: J. Vrin.
- Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (C.E.P.E.C., 1991). *Pour construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- Chaix-Ruy, J. (1960). *Psychologie sociale et Sociométrie*. Paris : A. Colin.
- *- Château, J. (1962). *Jean-Jacques Rousseau. Sa philosophie de l'éducation*. Paris: J. Vrin.
- Château, J. (1967). *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline*. Paris : J. Vrin.
- Chauvier, R. & Missoum, G. (1981, mai-juin). L'enseignant d'E.P.S. : Un pédagogue clinicien... *Revue EPS*, 169, 37-41.
- Cherif, H. & Monchaux, P. (sous la dir. de, 2007). *Adolescence : Quels projets de vie ?* Alger: Centre de Recherche, d'Édition et d'Applications Psychologiques CREAPSY.
- *- Claparède, E. (1930). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Collectif (2007). Intervention auprès des Collégiens centrée sur l'Activité Physique et la Sédentarité (Étude ICAPS)[Electronic version]. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 20, 308-312.
- Cagigal, J. M. (1967). Le Sport dans l'Intégration du Groupe Générationnel Adolescent [Electronic version]. *Paedagogica Europea*, Vol. 3, pp. 116-127;
- Condillac, E.B. de (1754). *Traité des sensations* . Retrieved january,10,2012, from INaLF (Institut National de la Langue Française)
- Web site: <http://www.visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Gallica&O=NUMM...?>
- *- Cousinet, R. (1972). Le travail par groupe. In M. Salines (Ed.), *Pédagogie et éducation*. Paris: Mouton.
- Cruise, B. X. R. (sous la dir., 1996). *A quoi sert l'Éducation Physique et Sportive ?* Paris: éd. Revue EPS. Dossiers EPS n°29.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1974). *Traité des sciences pédagogiques: Tome IV. Psychologie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Debois, N., Blondel, L. & Vettraino, J. (2007). *Les émotions en EPS. Comprendre et intervenir*. Paris: éd. Revue EPS. Dossiers EPS n°74.
- *- Decroly, O. & Boon, G. (1921). *Vers l'école rénovée*. Paris, Bruxelles: Delachaux et Niestlé.

- *- Decroly, O. & Monchamp, Melle (1914). *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- *- Deleuzes, G. & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Paris: Flammarion.
- D'Hainaut, L. (1981). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs – Un cadre conceptuel*, Belgique: éd. Labor - F. Nathan.
- D'Hainaut, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation* (9ème éd.). Paris: F. Nathan.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5ème éd.). Paris: A. Colin-Bourrelrier.
- De Landsheere, U. et G. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- *- Decroly, O. (1914). *Initiation à l'activité motrice et intellectuelle par les jeux éducatifs* (reédit. 1978). Delachaux et Niestlé.
- *- Decroly, O. (1921). *Vers l'école rénovée. Une première étape*. Office de Publicité.
- Delignières, D. (2001). *Plaisir et compétences*. [Electronic version]. *Contre Pied*, 8, 43-44.
- Delignières, D. (2003). *Une approche culturelle de la citoyenneté*. [Electronic version]. *Contre Pied*, 12, 65-66.
- Delourme, C. & Lecercle, J.-J. (2003, printemps). «Affect». In *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. R. Sasso & A. Villani (sous la dir. de). [Electronic version]. *Les Cahiers de Noesis*, 3, 32-33.
- *- De Peretti, A. (1974). *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Paris: Privat.
- De Peretti, A. & al. (1986). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative: 2 tomes*. (4ème éd.). Paris: éd. de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- *- Dewey, J. (1896, July, 4). *The reflex arc concept in psychology*. *The psychological review*, 3, 357-370.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement – Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris: éd. Revue EPS.
- Eisenbeis, J. et Maccario, B. (1979(1), mars-avril). *Les objectifs en questions ou questions sur les objectifs*. *Revue EPS*, 156, 06-12.
- Eisenbeis, J. et Maccario, B. (1979(2), mai-juin). *Les objectifs en questions ou questions sur les objectifs*. *Revue EPS*, 157, 29-32.
- *- Elsworth, G.R. & Coulter, F. (1977). *Aspiration and attainment: The measurement of professional self perception in student teachers*. Australian Council for Educational Research (Hawthorn, Vic.)
- *- Emmanuelli, M. (2005). *L'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.

- *- Erikson, E.H. (1959). *Enfance et société*. Trad. franç. Neuchatel: Delachaux et Niestlé. (Original work published 1950. *Childhood and Society*. New York: Norton).
- Erikson, E.H. (1978). *Adolescence et crise*. Trad. franç. de J. Nass & C. Louis-Combet (1972). France: Flammarion. (Original work published 1968. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton).
- *- Evans, K.M. (1959). Research on Teaching Ability. *Educational Research*, 1(3), 22-36.
- *- Eysenck, H.J. (1953). *Psychoanalytic Theories of Personality*. New York: Mc Graw-Hill.
- Falgairrette, G., Deflandre, A. & Gavarry, O. (2004). Activité physique habituelle, influence du sexe et des facteurs environnementaux. *Science & Sports*, 19, 161-173.
- Feldmann, R. S., Giroux, S., & Cauchy, F. (1994). *Introduction à la Psychologie - Approches contemporaines*. Montréal: Chenelière, McGraw-Hill.
- Ferfera, Y. & Tefiani, M. (Eds, 2002). Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur. Actes du colloque organisé du 5 au 6 mai 2001 à Alger. *Les cahiers du cread*, 50-60. Alger: Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement ;
- *- Festinger, L. & Katz, D. (1974). *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, 2 tomes. Paris: Presses Universitaires de France.
- *- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Teaching. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-359.
- *- Flanders, N.A. (1970). *Analysing teacher behavior*. Massachussetts: Addison-Wesley.
- *- Flanders, N.A. (1966). *Interaction Analysis in the Classroom*. University of Michigan: Ann Arbor.
- Freud, A. (1936). *Le moi et les mécanismes de défense* (8ème éd., 1975). Paris: Presses Universitaires de France.
- *- Freud, S. (1909). *Cinq leçons sur la Psychanalyse* (éd. 2001). Paris: Payot.
- *- Freud, S. (1916). *Introduction à la Psychanalyse* (éd. 2001). Paris: Payot.
- *- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir* (éd. 2001). Paris: Payot.
- *- Gesell, A. (1952). Ontogenèse du comportement. In L. Carmichael (Ed.). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. (Original work published 1946. The ontogenesis of infant behavior. In L. Carmichael. *Manual of Children Psychology*. New York: Wiley, pp.295-33).
- *- Gesell, A. (1956). L'adolescent de 10 à 16 ans. Trad. Franç. (1959). Paris: Presses Universitaires de France.
- *- Gesell, A. & Ilg, F.L. (1946). L'enfant de 5 à 10 ans. Trad. Franç. (1949). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1980). *Maitres-élèves : Rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ghiglione, R. & Beauvois, J.-L. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: A. Colin.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques – Théories et pratique*. Paris: A. Colin.

- Groupe Marketing Consultants (2008, février). Focus group. Retrieved november 27, 2011 from <http://www.g-m-consultants.com/mot-cle/focus-group>
- *- Gohier, C. (sous la dir. de, 2002). *Enseigner et libérer*. Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- *- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- *- Harrow, A. (1972). *Taxonomie des objectifs pédagogiques: Tome 3 : Domaine psychomoteur*. Trad. de M. Lavallée. Montréal: Education Nouvelle.
- Hebert, G. (1925). *Le Sport contre l'Education Physique*. Réédité par les éd. de la Revue EPS 1993. Paris: Editions Vuibert.
- *- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*. New York: Appleton Century Crofts.
- *- Huteau, M. (1995). *Manuel de Psychologie différentielle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Insaniyat (2006, octobre-décembre). *Le Sport – Phénomène et pratiques*. Oran: CRASC. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales, 34.
- INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) Les Editions, (2008, mars). *Activité physique – Contextes et effets sur la santé*. [Electronic version]. Paris : INSERM.
- Jacquemoud, C. & Guyotot, G. (1983). *Les activités athlétiques à l'école*. Lyon: E. Robert.
- *- Jeu B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*, Paris: Vigot.
- Johnson, L.V. & Bany, M.A. (1974). *Conduite et animation de la classe*. Paris: Dunod. (Original work published 1970. *Classroom management*. New York: The Macmillan Company).
- *- Johnson, D.W. (1981). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. 2nd ed., Englewood Cliffs, NJ: Printice-Hall.
- *- Jung, C.G. (1963). *Psychologie et éducation (1916-1942)*. Trad. Franç.. Paris: Buchet-Chastel.
- *- Kardiner, A.(1945). *The psychological Frontiers of Society*. New York: Columbia University Press.
- Kerzabi, M. (2006). Les championnes dans le sport algérien. *Insaniyat*. Oran: éd. CRASC (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle), 34, 13-27.
- *- Klineberg, O. (1967). *Personnalité et interaction sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- *- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia B. (1966). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome II : Domaine affectif*. Trad. M. Lavallée 1970. Montréal: Education Nouvelle.
- *- Lagrange, G. (1974). *L'éducation globale. Préparation à la vie adulte par la Psychomotricité, de 4 à 14 ans*. Paris: Casterman.
- *- Lafrénière, P.J. & al.(1997). Profil Socio-Affectif (PSA). Test d'évaluation des compétences sociales du jeune enfant. Présenté in CREAPSY (Centre de Recherche, d'Édition et d'Applications Psychologiques). *Catalogue 2008 de Psychologie clinique et Orthophonie*. Alger: éd. CREAPSY, p.32.

- *- Lebovici, J., Ajuriaguerra, J. de & Diatkine, R. (1958). A propos de l'observation du jeune enfant. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 1(2), 437-474.
- *- Lecomte, J. (1998, décembre 1997/janvier 1998). Les théories de la motivation. *Sciences humaines*, hors série 19.
- Leif, J. (1982). *Pédagogie générale pour l'école d'aujourd'hui*. Poitiers: Nathan.
- *- Leroy, G.(1937). *La psychologie de Condillac*. Boivin: Paris.
- *- Lewin, K. (1946). *Comportement et développement*. In Carmichael. *Manuel de psychologie de l'enfant*. Trad. franç. 1952. Paris: Presses Universitaires de France.
- *- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Morceaux choisis et présentés par C. Faucheux. Paris: Presses Universitaires de France.
- *- Linton, R. (1959). *Le fondement culturel de la personnalité*. Trad. franç.. France: Dunod.
- Lobrot, M. (1968). *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*. France: Gauthier Villars.
- Loisel, E.(1955). *Bases psychologiques de l'Education Physique*. Paris: Bourrelrier.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Traduit de l'allemand:" *Das Sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*". Wien: Borotha-Schoeler, 1963. Trad. Franç.:"L'agression, une histoire naturelle du mal". [Electronic version].Paris, 1977.
- Marmion, J.-F. (2008, septembre-octobre). La psychologie humaniste : clinique de l'épanouissement. [Electronic version]. *Sciences Humaines*, hors série 7, 62-63.
- *- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. [Electronic version]. New York: Harper.
- *- Mayes, C. (2005). *Jung and education : Elements of an archetypal pedagogy*. [Electronic version]. USA: Rowman & Littlefield.
- *- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: W. Morrow & Co.
- *- Mead, M. (1972). *Blackberry Winter: My Earlier Years*. New York: W. Morrow & Co.
- Meirieu, P. (1996). *L'éducation aux droits humains*. Intervention lors du Congrès CIFEDEHOP (Centre International de Formation pour l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix), Genève. Retrieved December 19, 2012, from <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thématiques5/Meirieu.htm>
- *- Mc Clelland, D.C. (1955). *Studies in motivation*. New York : Appleton Century Crofts.
- *- Mc Clelland, D.C. & al. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton Century Crofts.
- *- Mead, M. (1972). *Adolescence à Samoa*. Réédition d'une version de 1928. Paris: Plon.
- *- Mead, M. (1973). *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Réédition d'une version de 1931. Paris: Payot.
- *- Moreno, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Morin, E. (1999). Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Retrieved september, 15, 2011 from UNESCO Webe site: <http://www1.agora21.org/unesco/savoirs/>
- Morrison, A. & Mc Intyre, D. (1976). Psychologie sociale de l'enseignement. Tome II: L'enseignement en situations : Relation pédagogique et communication. Paris : Dunod.
- Moscovici, S., sous la dir. de (1988). Psychologie sociale. 2ème éd. Paris Presses Universitaires de France.
- *- Murray, H. A. et al. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press. Trad. par A. Ombredane et N. Chevalier. *Exploration de la personnalité* 1953-54. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nathan, F. éd. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris:Nathan.
- Nimier, J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nimier, J. (2011, 22 mars). *La formation personnelle des enseignants*. Web sites: <http://www.educationetdevenir.fr> ; http://www.pedagopsy.eu/formation_enseignants.
- *- Nimier, J. (1988). *Les modes de relation aux mathématiques*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- *- Nimier, J. (1985). *Les maths, le français, les langues, à quoi ça me sert?* France: Cedic/Nathan.
- *- Novak, M. (1976). *The joy of sports*. New York: Basic Books.
- *- Osgood, E. et al. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, USA: University of Illinois Press.
- *- Pagès, M. (1965). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- *- Parlebas, P. (1967). L'Éducation Physique en miettes. *Revue EPS*, N°85 à 88.
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Parlebas, P. (1976). L'affectivité, clef des conduites motrices. In *Revue EPS* (Eds). *Activités Physiques et éducation motrice*. Paris: éd. Revue EPS.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en Sciences de l'Action motrice*. Paris: Publications INSEP.
- *- Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: C.D.U.
- *- Piaget, J. (1965). *Éducation et instruction depuis 1935*. Mise à jour de l'Encyclopédie française. Tome 15. Paris: Larousse.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives. Observations et recherches*. Belgique: Presses Universitaires de Liège.

- Pontvianne, J.P. (1983). L'instituteur et l'Education Physique. Personnalité de l'enseignant et pratique pédagogique. *Motricité humaine*, 2, 35-46.
- Postic, M. (1990). *La relation éducative* (4^{ème} éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pujade-Renaud, C. (1974). Education corporelle et motricité. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds), *Traité des Sciences pédagogiques. Tome V : Psychologie pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, pp.178-191.
- Pujade-Renaud, C. & al. (1981). *Questions-réponses sur l'Education Physique et Sportive* (4^{ème} éd.). Paris: E.S.F.
- Puente, M. de, (1970). *Carl Rogers: De la Psychothérapie à l'Enseignement*. Paris: Ed. de l'Epi.
- Reuchlin, M. (1973). *Traité de Psychologie appliquée. Tome VI: Education et institutions éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Richard, J. & Rubio, L. (1995). *La thérapie psychomotrice*. Paris: Masson.
- *- Rogers, C.R. (1966). *Le développement de la personne*. Trad. fr. de E. L. Herbert. Paris. Dunod (Original work published 1961: *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin).
- *- Rosenshine, B. (1970). Evaluation of classroom instruction. *Review of Educational Research*. 40, 279-300.
- Rousseau, J.J. (1762). *Emile ou De l'éducation* (éd. 1966). Paris: Garnier-Flammarion.
- *- Ryans, D.G. (1963, septembre). Teacher Behavior Theory and Research: Implication for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 14 (3), 274-293.
- *- Servan-Schreiber, D. (2003, 20 mars). *Guérir le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse*. Retrieved January, 02, 2012 from <http://www.guerir.org/livre-guerir-stress-...>
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie. Tomes 1 et 2*. Paris: Bordas.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Paris: Gaëtan Morin. Trad. et adaptation de M. Toussignant, P.Boudreau & A. Fortier. (Titre original: *Developing Teaching Skills in Physical Education* 1991. USA: Mayfield Publishing Company, 3rd edition).
- Simon, C. (2007, 19-20 septembre). Intervention auprès des collégiens centrée sur l'activité physique. Projet ICAPS (Intervention Centrée sur l'Activité Physique et la Sédentarité). [Electronic version]. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 20, 308-312.
- *- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental Analysis*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation.
- *- Stern, W. (1911). *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen* (Original work). Leipzig: Barth.
- Thill, E., Thomas, R. & Caja, J. (1983). *Manuel de l'éducateur sportif* (4^e éd.). Paris: Vigot.
- *- Thorndike, E.L. (1913). *Educational Psychology: The Psychology of learning*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- *- Thorndike, E.L. (1914). *Educational Psychology: Briefer Course*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- *- Thurstone, L.L. & Chave, E.J. (1929). *The measurement of attitude*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tochon, F. (1989, hiver). Vous avez dit trois niveaux d'objectifs? *Mesure et Evaluation en Education*, 11, 27-45.
- Tourette, C. & Guidetti, M. (2000). *Introduction à la psychologie du développement* (2ème éd.). Paris: A. Colin.
- UNESCO (1978, 21 septembre). *Charte Internationale de l'Education Physique et du Sport*. Adoptée à la 20^{ème} session de la Conférence Générale de l'UNESCO, Paris. Retrieved 05/03/2012 from site web: <http://www.unesco.org/education/educprog/eps>
- Université des Sciences et de la technologie d'Oran Mohamed Boudiaf (USTOMB). (2008/2009, Année universitaire). *Guide de l'étudiant en licence STAPS*. Oran: Institut d'EPS de l'USTOMB.
- Université Montpellier 1 (2011, 11 mai). *UFR STAPS. Nos formations*. Retrieved august 25, 2011 from:
http://www.univ-montp1.fr/l_universite/ufr_et_instituts/ufr_staps/nos_formation
- Vial, J. (1977). *La pédagogie: pour qui ? pour quoi ? - La famille et l'école aujourd'hui*. Belgique: Castermann.
- *- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant* (2^e éd., 1^{ère} éd. 1934). Paris: Presses Universitaires de France.
- *- Wallon, H. (1935). Préface à l'ouvrage de E. Guilmain (Ed.), *Fonctions psychomotrices et troubles du comportement*. Paris: Foyer Central d'Hygiène.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- *- Wallon, H. (1953). *L'œuvre du docteur O. Decroly*. Paris: Comité français pour l'éducation préscolaire. (Reproduit dans la revue *Enfance*, 1968, 20, 91-101).
- *- Watson, J.B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Williams, L.R.T. (1983, winter). Professional self-perception of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. Dunedin, New Zealand: University of Otago, 2, 77-87.
- Yahiaoui, B. (1999). L'éducation sportive à l'école : Entre le virtuel et le réel. *Pratiques Psychologiques*. Alger: éd. INSP (Institut National de la Santé Publique), 1 (1), 138-141.
- 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 (1), 17-21.
- Yahiaoui, B. (2006). Motivations de pratiquants adultes d'Activités Physiques et Sportives. *Insaniyat*. Oran: éd. CRASC (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle), 34, 73-81.

- Yahiaoui, B. (2007). Le rôle de l'enseignant d'E.P.S. sous l'angle socio-affectif. In H. Cherif et P. Monchaux P.(Eds, sous la dir. de). *Adolescence : Quels projets de vie ?* Alger: éd. CREAPSY (Centre de Recherche, d'Édition et d'Applications Psychologiques), pp.167-178.

- Yahiaoui, B. (2010). L'Éducation Physique et Sportive à l'adolescence – Objectifs éducatifs du domaine socio-affectif. *Psychologie* (2009/2010). Alger: éd. SARP (Association pour l'Aide, la Recherche et le Perfectionnement en Psychologie), 16/17, 186-220.

*- Zourabichvili, F. (2003). *Vocabulaire de Deleuze*. France: éd. Ellipses.

Autres pages de sites Web consultées

Essentiellement pour actualiser l'information ou les définitions en langue française et en Psychologie de notions fondamentales telles que : affectivité, besoin, adolescence, éducation (mises à jour à partir de novembre 2009) ...

<http://www1.agora21.org/unesco/savoirs/>

<http://www.eip-cifedhop.org/> (CIFEDEHOP: Centre International de Formation à l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix)

<http://www.globaleducation.ch/>

<http://www.inpes.santé.fr/> (INPES: Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé)

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/>

Textes officiels

Consulter le site Web: <http://www.joradp.dz/HFR/index.htm>

Loi N°	Date	Titre
90-49	06/02/1990	Statut particulier des travailleurs de l'Éducation
91-187	01/06/1991	Statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques à l'administration chargée de la Jeunesse et des Sports
94-401	19/11/1994	Statut particulier des travailleurs de l'Éducation
10-07	07/01/2010	Statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques à l'administration chargée de la Jeunesse et des Sports

Articles de journaux

- Aït Ouakli, W. (2011, septembre). 200 garderies d'enfants sont ouvertes à Oran. *L'expression – Le Quotidien* du 18/09/2011.

- Bendib, F. (1993, avril). Relance du système d'enseignement : La formation comme préalable. *Le Quotidien Liberté* du 22/04/1993, p.7.
- Bensafi, M. (2011, février, mars). BENI-SAF : Quand le lycée Chérif Tlemçani cultive la paix. *Le Quotidien d'Oran* du 03/02/2011, p.21, puis le 20/03/2011, p.16.
- El Abci, A. (2010, juillet). Mise à niveau – Les crèches ont jusqu'à septembre. *Le Quotidien d'Oran* du 15/07/2010, p.23.
- Yahiaoui, B. (2003, mars). Réflexion sur la violence dans le Sport : A qui la faute, quelles solutions ? *Le Quotidien d'Oran* des 10, 11, 12 et 13 Mars 2003.

- بوربيج، ل. (2012، أبريل). طلبية من دون بكالوريا و لا معدلات يدرسون في معهد الطب بوهران. *الخبر* في 03 أبريل 2012، ص. 28.

Annexes

Annexe A

GRILLE D'OBSERVATION DE COMPORTEMENTS A DOMINANTE SOCIO-AFFECTIVE EN E.P.S.

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

Annexe B

دليل مقابلة الأستاذ

هدف المقابلة: دراسة الخبرات الفردية في التعليم، للخروج باقتراحات لتحسين التكوين المهني.

ملاحظة تمهيد: سيبقى ما يقال هنا سري (الاسم مغفل)

المعلومات:

السن: الجنس: أ - ذ ، الحالة المدنية: أعزب - متزوج (ة) - مطلق (ة)
عدد الأطفال: بنات: السن: ، أولاد: السن:
الأقدمية العامة: الأقدمية في الثانوي: في المتوسط:
وظيفة أخرى: المدة:

1- تكلم عن عملك كأستاذ تربية بدنية ورياضية
(تعميق ذكر التجربة المهنية)

2- واصل التكلم عن تلاميذك
(تعميق وصف سلوك وتصرفات التلاميذ)

3- في رأيك، هل يحتاج أستاذ ت.ب.ر. إلى تكوين إضافي؟
(إذا الجواب نعم، في أي ميادين؟ وهل لديك اقتراحات لهذا التكوين؟)

4- حسب رأيك، ما هو الملمح المثالي لأستاذ ت.ب.ر.؟

5- إذا كنت ترغب إضافة أي شيء آخر، ففضل...

Guide d'entretien avec Enseignant

Objectif : **Etudier des expériences individuelles d'enseignement, en vue du perfectionnement de la formation professionnelle.**

1 - Parlez-moi de votre travail en tant qu'enseignant d'E.P.S.

(Relancer le rappel de l'expérience professionnelle)

2 - Continuez à parler de vos élèves (par relance)

(Relancer pour décrire conduite et comportements des élèves)

3 - D'après vous, l'enseignant d'E.P.S. a-t-il besoin d'une formation complémentaire?

(Si oui, relancer pour savoir dans quels domaines ? et quelles propositions de formation?)

4 - A votre avis, quel est le profil idéal de l'enseignant d'E.P.S. ?

- Si vous voulez ajouter autre chose, allez-y...

Annexe C

C1 – Propositions de formation psychologique en Master 1^{ère} année:

- Psychologie sociale -

Semestre 1 – Proposition de programme thématique et d'applications pratiques (pour l'ensemble des spécialisations EPS scolaire):

Motifs et objectifs de la formation:

La psychologie sociale doit constituer une des bases de connaissances mais aussi d'entraînements méthodologiques pratiques préparatoires à l'enseignement, plus particulièrement dans le domaine de la dynamique des groupes: apprendre à s'exprimer et à communiquer, vivre et travailler en groupe, utiliser les techniques de gestion et d'animation de la classe...

Contenus de formation:

1. Objet de la psychologie sociale

2. Méthodes de la psychologie sociale

- Approche expérimentale
- Enquêtes d'opinion
- La méthode des tests

3. Domaines de recherche et d'application

- La communication
- La dynamique des groupes
- La sociométrie
- Les attitudes
- Les représentations sociales

4. Applications et entraînements pratiques:

- Applications en APS – Exemple: Tous les étudiants doivent apprendre à remplir un maximum de rôles différents, comme: marqueur, arbitre, juge, observateur (évaluation), capitaine...

- Applications en Pédagogie Pratique – Exemples: Simulations d'attitudes pendant la pratique pédagogique-enregistrement vidéo-analyse collective (formateurs + stagiaires)

- Dynamique des groupes – Exemples: techniques de discussion de groupes (brainstorming, focus-groupe...), technique des incidents (à partir d'un thème général, chaque stagiaire devant par exemple rapporter un exemple de comportement d'adolescent à analyser en groupe ...).

C2 – Propositions de formation psychologique en Master 2^{ème} année:

- Psychopédagogie de l'EPS pour adolescents –

Semestre 3 – Proposition de programme thématique et d'applications pratiques (spécialisation pour l'enseignement secondaire):

Motifs et objectifs de la formation:

Approfondir la connaissance des adolescents, apprendre à les observer et s'orienter vers la réalisation d'objectifs adaptés à leurs besoins. Il s'agit notamment d'apprendre parallèlement et en complémentarité, en Pédagogie pratique, à réaliser des objectifs socio-affectifs de valorisation de la personne de l'adolescent dans le groupe, de son investissement dans la participation au travail collectif (coopération, jeux de différents rôles, responsabilités...), d'affirmation des compétences individuelles (utilisation en jeu sportif des habiletés techniques et tactiques...).

Contenus de formation:

1 – Les caractéristiques du développement aux différentes phases de l'adolescence: pré-puberté, puberté, adolescence juvénile:

Introduire les notions d'âge chronologique, biologique et mental.

Insister sur – la croissance biologique et les capacités physiques –

TP: Relevés et évaluations anthropométriques et de performances physiques avec des élèves.

-les besoins secondaires ou psychoaffectifs –

TP: Observations du comportement des élèves en EPS, analyses en groupe, entretiens avec des adolescents.

2 – L'expression émotionnelle en EPS:

- Les différentes formes d'expression émotionnelle –

TP: Observation de l'expression émotionnelle pendant l'activité, comparaison des émotions "positives" et "négatives".

-L'agressivité à l'adolescence -

TP: Observation ciblée des différentes formes d'expression de l'agressivité en EPS, analyse collective.

3 - Activités Physiques Habituelles (ou A.P.H.) des adolescents:

Insister sur – le phénomène de la sédentarité et les problèmes de l'obésité –

TP: Observations en EPS relatives aux différents niveaux (évaluation), aux différences morphologiques (fréquence des cas de faiblesse physique, d'obésité...); discussions en groupe.

– Motivations et APS:

Après un rappel théorique autour de la notion de motivation (déjà étudiée en principe en psychologie générale, en 1^{ère} année), organiser des travaux d'observation, discussion

et entretiens avec des élèves de différentes catégories, et constituer ainsi un matériau pour un travail d'analyse en groupe:

-Les élèves pratiquants l'EPS:

TP: Evaluation statistique, discussions collectives avec des élèves ou entretiens individuels autour de l'intérêt des APS...

-Les cas d'élèves dispensés:

TP: Observation (évaluation statistique), entretiens et étude de cas d'adolescents(tes) dispensés...

-Etudes de cas d'adolescents(tes) sportifs:

TP: Evaluation du nombre d'élèves sportifs (par classe ou établissement, par exemple), entretiens-découverte des motivations...

- Adaptations pédagogiques en EPS:

Entraîner les étudiants (en collaboration avec les collègues formateurs en Pédagogie pratique):

à la formulation d'objectifs éducatifs adaptés aux besoins des adolescents, notamment aux plans moteur et socio-affectif,

au choix des exercices et du dosage des efforts,

à l'organisation de la classe,

à retenir des procédés d'incitation des élèves au respect des règles et de l'esprit sportif,

à la coopération et à la solidarité collective...

C3 - Stage pratique de cinq mois en institution éducative:

Semestre 4- Propositions de thèmes de stages en rapport avec l'option choisie -

(Nous avançons des propositions pour l'ensemble des spécialisations proposées en master EPS)

- **Psychomotricité à l'école maternelle:** motricité et graphisme en première section (des petits), motricité fine et écriture, motricité et mathématiques en 2^{ème} section (des grands), motricité globale et coordination générale, latéralité, activité ludique...

- **Psychopédagogie d'une EPS pour écoliers:** Développement des qualités motrices (coordination, latéralité, équilibre, orientation, perception spatio-temporelle...), répertoires de jeux et d'exercices pour enfants de 6 à 12 ans, objectifs éducatifs et mise en pratique de jeux pré-sportifs, apprentissage des règles de jeu...

- **Psychopédagogie d'une EPS pour collégiens:** Répertoire de jeux de règles et de sports pour grands enfants et adolescents, « éducation sportive » donnant une formation de base de l'esprit et de la morale humanistes du sport, en utilisant la variété des APS existantes au collège, développement des habiletés motrices individuelles et

apprentissage de techniques sportives, apprentissages tactiques en jeux sportifs collectifs...

- **Psychopédagogie de l'EPS pour adolescents:** Développement des capacités physiques, affirmation de compétences (utilisation en jeu sportif des habiletés techniques, intelligence tactique, capacités d'organisation, qualités humaines de coopération...), image du corps chez les adolescents, rôles et responsabilités à l'intérieur de l'équipe ou du club ou du groupe-classe, A.P.H. ou Activités Physiques Habituelles des adolescents, études de cas d'adolescents(tes) sportifs, élèves dispensés...

- **Psychopédagogie des APS pour adultes:** Choix d'Activités Physiques et Sportives pour adultes, amélioration de la condition physique et de l'image du corps, lutte contre le stress, contacts humains, loisirs sportifs...

- **Psychopédagogie des APS pour séniors:** Choix d'activités physiques pour séniors (visant la préservation de la condition physique et de la santé), répertoires d'exercices de relaxation, de gymnastique, organisation de séances pour séniors, lutte contre le vieillissement et l'isolement, par des activités de gymnastique douce collective ...