



Université de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT  
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER  
ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

Émilie FOURCADE LACROUTZ

## **La place de la parole en Éducation Physique et Sportive auprès des adolescents.**

*Memòria de Master 2.*

Mencion : Mestièrs de l'Educacion e de la Formacion  
Especialitat : Ensenhament Bilingue Immersiu

*Presidenta de la jurada : Mme Martina Camiade*

*jos la direccion de M. Pèire Johan Laffitte*

*tutor : M. Pèire Johan Laffitte*

**Annada universitaria 2013-2014**





Émilie FOURCADE LACROUTZ

La place de la parole en EPS auprès des adolescents.  
Comment la parole en EPS peut-elle libérer le corps des  
adolescents?

*Memòria de Master 2.*

Mencion : Mestièrs de l'Educacion e de la Formacion  
Especialitat : Ensenhament Bilingue Immersiu

*Presidenta de la jurada : Mme Martina Camiade*

*jos la direccion de M. Pèire Johan Laffitte*

*tutor : M. Pèire Johan Laffitte*

« Nul ne peut enseigner réellement s'il n'enseigne pas quelque chose de valable ou de valable à ses propres yeux »

Jean Claude Forquin

« La violence est parole non aboutie »

Jacques Lacan

« La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute »

Montaigne

## **Mes remerciements vont :**

à mon tuteur, Père Johan Laffitte pour ses conseils, son écoute, ses encouragements et son aide si précieuse,

à Olivier Francomme pour son aide à désamorcer les choses,

à Felip Joulié pour sa disponibilité et son aide informatique

à mes collègues, Delphine Furnari et Bénédicte Horlait, pour leur soutien, leur aide, leurs encouragements, mais aussi pour nos échanges, nos discussions interminables de pédagogues en herbe,

à la fédération régionale des Calandretas d'Aquitaine pour leur soutien financier qui a permis ce travail,

à Elodie Latisnière, Bénédicte Horlait et ma maman pour leurs multiples relectures,

à Vincent Terrenere pour son aide et ses précieux conseils,

à l'équipe pédagogique, à l'association du Collège et aux regents de Paulina qui m'ont apporté leur soutien et leur aide,

à Benoit Larradet et Patrice Baccou qui m'ont donné, par la transmission de leur passion de pédagogues, envie de m'intéresser à la pédagogie Institutionnelle,

à l'ensemble des élèves du Collège pour leur compréhension, leurs réponses et leur aide à satisfaire mes interrogations,

à ma famille, proches et ami(e)s pour leur compréhension et leur soutien.

# Sommaire

PARTIE 1.....	10
L'ADOLESCENT ENTRE TROUBLES ET RUPTURES.....	10
L'ADOLESCENT DE NOS JOURS –.....	11
Définitions et théories.....	11
Psychologie adolescente.....	14
TROUBLES, RUPTURES ET MAUX DES ADOLESCENTS.....	17
La crise d'adolescence : qu'es aquò ?.....	17
Troubles et ruptures.....	19
Les maux des adolescents.....	22
LES ADOLESCENTS DU COLLÈGE CALANDRETA.....	28
Entre pré adolescence et adolescence.....	28
Leur vision du Collège.....	29
Troubles et ruptures au Collège.....	31
PARTIE 2.....	37
LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE AU COLLÈGE CALANDRETA.....	37
PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE ET ADOLESCENTS.....	38
Un peu d'histoire.....	38
Pédagogie active au Collège Calandreta.....	44
L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU COLLÈGE CALANDRETA .....	48
Histoire de l'EPS.....	48
Fonctions de l'EPS au collège .....	51
Organisation de l'EPS au Collège Calandreta.....	54
PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE EN EPS.....	57
Les institutions en EPS.....	57
Le « que de nau ? » du cours d'EPS.....	58
Impacts observés.....	61
PARTIE 3.....	65
LA PAROLE LIBÉRATRICE DES CORPS.....	65
VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA PAROLE.....	66
Rôles et fonctions de la parole.....	66
Ouvrir la parole.....	68
La parole face à l'agressivité du groupe.....	71
QUAND LA PAROLE AIDE LE CORPS À EXISTER PLEINEMENT.....	75
L'approche de la connaissance de soi.....	75
Pédagogie de la parole : exemple du Québec.....	76
LA PAROLE ET LE CORPS.....	78
La parole relative aux expériences corporelles.....	78
La gestualité et l'activité verbale.....	80
La parole vient du corps.....	81

## **Glossaire**

AVPI :	Association Vers une Pédagogie Institutionnelle
CDI :	Centre de Documentation et d'Information
CEL :	Coopérative de l'Enseignement Laïc
EP :	Éducation Physique
EPS :	Éducation Physique et Sportive
ICEM :	Institut Coopératif de l'école Moderne
GRPI :	Groupe de Recherche de Pédagogie Institutionnelle
GTE :	Groupe de Techniques Éducatives
PI :	Pédagogie Institutionnelle
SVT :	Sciences et Vie de la Terre
TFPI :	Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle
UNSS :	Union Nationale du Sport Scolaire

## Introduction

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) a toujours été un domaine qui m'a attirée. Au-delà de la dépense physique, de la recherche de performance, elle m'a permis de changer physiquement et moralement; elle m'a permis de devenir moi-même.

J'ai d'abord choisi la voie de l'Activité Physique Adaptée. Pendant 7 ans mon métier a consisté à proposer une activité physique aux personnes âgées ou souffrant de pathologies diverses telles que le handicap mental, physique, l'obésité, le diabète, les maladies respiratoires, le cancer. Cet aspect éducatif à visée parfois thérapeutique me passionne ; il permet de donner un autre sens à l'activité physique, outre le but de dépense et de mieux-être, les personnes que j'ai rencontrées retrouvaient confiance et estime d'elles par le biais de leur réussite dans les exercices.

Il y a 4 ans une autre voie s'est ouverte à moi, celle de l'enseignement de l'EPS au sein du collège Calandreta de Gascogne.

Le collège Calandreta est un établissement privé sous contrat associatif. Il respecte les quatre fondements de la charte des Calandreta : l'associatif, l'immersion en occitan, la pédagogie et la culture.

Les élèves du collège sont pour la plupart issus des écoles Calandreta. Ils connaissent le principe de la charte et sont actifs dans le fonctionnement du Collège.

La Pédagogie Institutionnelle mise en place dès le plus jeune âge dans les écoles permet à ces enfants de devenir très vite acteurs de leur enseignement, ils sont autonomes, participent beaucoup et sont des citoyens en devenir.

J'ai longtemps hésité pour postuler à ce poste de professeur d'EPS car ce domaine ne m'avait pas attiré au départ de mes études. Je ne voyais pas forcément de lien avec le sport adapté, je me demandais si mon rôle serait le même, si je trouverais ma place, si les problématiques posées par les pathologies ne me manqueraient pas. Cependant je travaillais à cette période essentiellement auprès de personnes âgées, j'aspirais au changement, j'avais besoin de voir autre chose, de renouveau et quelque part, je dois l'avouer, de jeunesse !

J'ai donc fait le choix de cumuler deux fonctions, totalement complémentaires.

L'EPS au collège n'était pas un bon souvenir pour moi. Je n'ai pas été une adolescente « facile », je souffrais d'un vrai mal-être physique qui avait des répercussions sur mon bien-être moral. Le cours de sport était pour moi le moment où mes difficultés physiques étaient mises en évidence et je vivais ce moment comme un échec. J'ai donc commencé avec le but premier, ne pas transmettre ces mauvais souvenirs en proposant des activités diversifiées, adaptées le plus possible à tous. Ainsi je me suis fait un point d'honneur à ne pas centrer mes cours autour des élèves passionnés par le sport en permettant à la majorité d'y trouver un sens. Le lien avec le sport adapté était là.

Au cours de mes quatre années, émerveillée par le niveau scolaire et les qualités sociales de ces enfants, j'ai aussi pu prendre conscience que certaines classes étaient « plus faciles » que d'autres. Certains cours étaient plus difficiles car les élèves négociaient et contestaient plus. A force de réflexion et d'échanges avec mes collègues, la conclusion est venue, certaines classes étaient en pleine « crise d'adolescence ».

J'ai donc décidé de m'intéresser à cette crise d'adolescence, gardant un très mauvais souvenir de la mienne, je me suis demandée ce que je pourrais apporter aujourd'hui à ces adolescents, au cœur de la tourmente.

Une situation de conflit en classe de 6ème m'a également fait prendre conscience que le moment était venu de reconsidérer mon action pédagogique, de me remettre en question et d'adapter mes réactions à ces jeunes grandissants.

Professeuse principale remplaçante de la classe de 6ème, j'ai été confrontée à de véritables situations compliquées, violences verbales, physiques, harcèlement moral sur un élève, loi du silence...Je me suis vite rendu compte que le collège Calandreta n'était pas dispensé des troubles de l'adolescence.

J'ai pris des décisions qui n'ont pas été comprises par les parents. J'ai traversé des moments de doutes, qui m'ont permis de remettre en question ma pratique pédagogique.

Nos petits effectifs nous donnent la chance extraordinaire de pouvoir aider nos adolescents à grandir en ayant beaucoup plus de temps que dans d'autres établissements.

Je me suis d'abord servie des moments de vie de classe, des conseils pour que la parole reprenne la place qu'elle avait perdue.

Très vite le cours d'EPS devenait aussi un lieu de discussion, d'échanges très riches, était-ce le lieu ? Cela faisait-il partie de ma fonction ?

Toutes ces questions sont encore à l'ordre du jour : comment l'EPS peut-elle libérer le corps de nos adolescents ? Comment donner une place à la parole dans un cours d'EPS ? Quel rôle joue l'EPS chez les adolescents ?

Cette année, je n'ai plus la fonction de professeur principale : cependant je ne voulais pas laisser mes interrogations sur le bord du chemin, j'ai donc mis en place un lieu, une institution, le « que de nau? », avant mon cours, pour tenter de trouver des réponses à mes interrogations en donnant la parole aux élèves.

Mon mémoire va donc tenter de répondre à ces questions.

Je tâcherai de définir dans une première partie l'adolescence en détaillant la part psychologique de cette période, puis je présenterai les adolescents du collège Calandreta, en détaillant les troubles et les problèmes rencontrés.

Dans un deuxième temps, je détaillerai les institutions du collège, son fonctionnement auprès des adolescents et la pratique pédagogique en EPS .

La troisième partie, enfin, tentera de répondre à mes questions ; elle abordera le rôle, l'impact et la fonction de la parole chez l'adolescent.

## **Partie 1**

# **L'ADOLESCENT ENTRE TROUBLES ET RUPTURES**

## L'adolescent de nos jours

*Les jeunes d'aujourd'hui aiment le luxe, ils sont mal élevés, méprisent l'autorité, n'ont pas de respect pour leurs aînés et bavardent au lieu de travailler. Ils ne se lèvent plus lorsqu'un adulte pénètre dans la pièce où ils se trouvent, ils contredisent leurs parents, plastronnent en société, se hâtent à table d'engloutir les desserts, croisent les jambes et tyrannisent leurs maîtres.<sup>1</sup> :*

Cette définition plutôt pessimiste de l'adolescent pourrait être celle que l'on entend généralement au détour d'une conversation d'adultes révoltés ou de psychologues chercheurs. Pourtant c'est Socrate au cinquième siècle avant Jésus Christ qui dépeint ce tableau de la jeunesse.

Étudions de plus près ce qu'il en est vingt-cinq siècle après.

### ***Définitions et théories***

L'adolescence se présente depuis un quart de siècle comme une nouveauté démographique : une explosion de la jeunesse est constatée. A l'an 2000, on décomptait six milliards d'individus dont la moitié âgée de moins de 20 ans <sup>2</sup>.

#### **Définition**

Parler d'adolescence n'est pas facile, est-ce un stade de développement, une crise ou une période où il ne se passe rien ?

L'adolescence se définit comme étant une période d'évolution de l'individu, conduisant de l'enfance à l'âge adulte. Elle débute de la puberté et s'accompagne d'importantes transformations biologiques, psychologiques et sociales <sup>3</sup>.

Le terme d'adolescent ou adolescence a fait son apparition dans la langue française entre le 13ème et le 14ème siècle. Il a pour origine le mot latin «adolescere » qui signifie « grandir », donc étymologiquement il signifie « en train de grandir » et s'oppose à celui dont l'opération de grandir est achevée « adulte » <sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>. SOCRATE (470- 3900 av. JC).

<sup>2</sup> *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 14

<sup>3</sup>.Définition Larousse Médical

<sup>4</sup>*Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 22

Marcelli<sup>5</sup> et Braconnier<sup>6</sup> définissent l'adolescence comme une période transitoire caractérisée par le double mouvement de reniement de l'enfance et de recherche du statut d'adulte qui constitue l'essence même de la crise que l'adolescent traverse<sup>7</sup>

### **Puberté et croissance**

La puberté, du latin « pubere » qui signifie se couvrir de poils est la période qui définit l'entrée dans l'adolescence. Ce terme nous renvoie aux évolutions physiques que vivent les adolescents : la croissance physique, qui est l'aspect le plus spectaculaire de ce moment.

L'accroissement de la taille est considérable ; en effet, les jeunes grandissent de 6 et 7 centimètres par an. Cela n'est pas sans incidence sur l'état général.

Un état réel de fatigue, souvent accompagné d'une fragilité générale, est constaté chez les adolescents.

Chez les filles, la croissance débute vers 11 ans, une prise de poids ; surtout de masse grasse est marquée ; elles se disent moins performantes que les garçons et moins fières de leur apparence (Rodriguez et Tome 1997)

Elles deviennent alors sensibles à la coquetterie, s'intéressent plus à la mode. Attachée à la prise de conscience de la sexualité, la coquetterie est aussi attachée au désir de liberté, d'émancipation, de maîtriser un espace.

Chez les garçons, la croissance commence vers 13 ans : la prise de poids a lieu notamment grâce aux muscles qui se développent ; on constate une variation de périmètre des membres inférieurs et de leurs capacités respiratoires. Ils sont plutôt satisfaits de leur corps (Rodriguez et Tome 1997).

Cette période donne de manière très rapide une nouvelle image du corps à s'approprier ; les futurs adultes doivent s'identifier à ce nouveau corps, ils se tournent avant tout sur eux-même, mais par cet intérêt, ils se tournent vers les autres. La mise en relief de la personne est une façon d'attirer le regard, de se rendre intéressant.

L'adolescent est sensible à l'égard de sa croissance et aux différents phénomènes qui l'accompagnent. Les filles et garçons manifestent les mêmes préoccupations, les mêmes angoisses mais on constate des divergences dans leurs attitudes, vis-à-vis de la

---

<sup>5</sup> Pédopsychiatre et professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent

<sup>6</sup> Médecin, psychologue et psychanalyste

<sup>7</sup> *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 23

domination et de la violence par exemple, approuvées par les garçons, rejetées par les filles (Suffin 1991).

### **Théories sur l'adolescent au cours de l'histoire**

Les théories sur les adolescents ont évolué .

D'abord il faut savoir que c'est une notion qui n'est pas universellement reconnue et qui a traversé les siècles.

Platon<sup>8</sup> considérait que cette transition consistait en une maturation graduelle transformant la première couche de l'âme, intrinsèque à l'homme, en une deuxième couche caractérisée par la compréhension des choses et l'acquisition des convictions et conduisant certains, à l'adolescence ou à l'âge adulte, à parvenir à l'intelligence et la raison, éléments de la troisième couche.

Aristote<sup>9</sup> envisageait plutôt des stades de développement hiérarchisés où les jeunes enfants sont dominés par leurs appétits et leurs émotions. Il ne croyait pas à la dualité du corps et de l'âme, mais considérait ces structures fonctionnellement reliées distinguant trois périodes de sept années de développement : la petite enfance de 0 à 7 ans, l'enfance de 8 à 14 ans et la jeunesse de 15 à 21 ans.

Plus tard, Comenius<sup>10</sup> pose la nécessité d'établir les programmes scolaires en relation avec l'évolution des facultés de l'individu.

Aujourd'hui il en reste que c'est un long moment entre la puberté et le départ du foyer. Les sociétés occidentales tendent à prolonger cette adolescence, traitant ses jeunes comme des enfants et déplorant paradoxalement en même temps qu'ils ne soient capables de se conduire en adultes responsables<sup>11</sup>.

L'intérêt pour les adolescents est récent. Les publications insistent sur les problématiques et certaines caractéristiques (idéalisme, intolérance, mélancolie), les adolescents font peur, selon Duprat<sup>12</sup> « ce sont ces jeunes du milieu populaire qui participent au mal social, ce sont des criminels en puissance ».<sup>13</sup>

---

<sup>8</sup> Philosophe de la Grèce Antique (427-347 avant J-C)

<sup>9</sup> Philosophe de la Grèce Antique (384-322 avant J-C)

<sup>10</sup> Philosophe, Grammaire et pédagogue Tchèque (1592-1670)

<sup>11</sup> *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 pages 15 à 18

<sup>12</sup> Professeur de sociologie et d'économie sociale à Genève, ayant mis en évidence la notion de contrainte sociale

<sup>13</sup> *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 19

Fize<sup>14</sup> met en évidence que « le corps social éprouve à l'égard de ces jeunes, une peur de leur sexualité incontrôlée, de leur force physique et de leurs potentialités révolutionnaires et délinquantes » (1994)

Les avis diffèrent. Cependant, de tout temps, les jeunes ont voulu se démarquer de la génération précédente : l'enjeu symbolique est identique mais le phénomène est différent. Les adolescents ont toujours présenté un certain nombre de comportements dérangeants, voire violents pour les adultes. Déjà en 1840 la révolte lycéenne entraîna l'arrestation et la condamnation d'élèves à plusieurs jours de prison dans le lycée Français.

Le jeune de jadis trouvait au sein de sa famille des modèles, des valeurs et des principes de conduite. L'adolescent d'aujourd'hui suit un chemin identique à ses prédécesseurs mais dans une société dont l'adulte conteste les valeurs et les principes tout en continuant de les proposer aux jeunes ...

Selon Marcelli et Braconnier<sup>15</sup> c'est dans ce contexte qu'il doit acquérir le sens de son identité personnelle, imposer aux autres sa propre originalité et s'intégrer au sein de son environnement

### ***Psychologie adolescente***

La croissance physique peut engendrer une dysharmonie susceptible de provoquer des réactions et même des perturbations psychologiques. Sans entrer dans les détails des bouleversements physiologiques de cette période, il me semble important de rappeler l'essentiel des changements que vivent les adolescents.

#### **Psychologie et psychanalyse**

Cette période est caractérisée par un bouleversement de l'équilibre interne du sujet.

Ces changements intenses et rapides entraînent des transgressions et des progressions, concepts dynamiques, opposés à la régression. La transgression est nécessaire car elle permet au sujet de progresser, de rompre avec les images parentales qui ne suffisent plus à son développement du moment.

Chez l'adolescent la préoccupation de l'image donnée naît de la question identitaire : que suis-je ? Le corps devient un intermédiaire à la relation à autrui.

---

<sup>14</sup> Sociologue, chercheur au CNRS spécialiste des questions de l'adolescence

<sup>15</sup> En 1999

La puberté s'accompagne d'une reviviscence pulsionnelle mettant fin à la période de latence<sup>16</sup>. Les pulsions<sup>17</sup> libidinales<sup>18</sup> sont réactivées, les conflits Œdipiens sont susceptibles de ressurgir, leurs manifestations dépendent en grande partie de la solution qu'ils avaient reçue<sup>19</sup>.

La personnalité de l'adolescent est cependant très différente de l'enfant à la période Œdipienne : le Moi<sup>20</sup> a pris une certaine indépendance, plus fort, avec plus de connaissances de la réalité, le Surmoi<sup>21</sup> est solidement établi, les codes et les règles sont bien intériorisés.

### **Développement cognitif**

La croissance physique, le développement psychoaffectif et la maturation sexuelle ne sont pas les seuls phénomènes à marquer l'adolescence.

Physiquement, l'enfant a gagné en force et habileté, et intellectuellement, sa pensée a perdu en égocentrisme et gagné en objectivité.

Il y a toute une série de transformations relatives aux capacités intellectuelles, tout aussi importantes que les transformations physiques. Piaget<sup>22</sup> considère l'intelligence comme une forme d'adaptation de l'organisme à l'environnement.

Au cours du développement la pensée s'organise en structures de plus en plus complexes, le point d'achèvement se situe dans le raisonnement formel de l'adolescent (Claes 1991 ; Cloutier 1996).

Il y a une équilibration graduelle des conduites lors du développement à travers les fonctions d'adaptation et d'organisation : une recherche d'équilibre entre les données environnementales et les formes adoptées par l'organisme pour les appréhender.

---

<sup>16</sup> Déclin du conflit Œdipien : les choix objectaux sont remplacés par les identifications

<sup>17</sup> Étroitement attachée aux sources somatiques qui sont à l'origine, émane de l'intérieur de l'organisme et diffère en ce sens d'une excitation psychique provoqué par un stimulus externe. C'est une force permanente à laquelle l'individu ne peut pas se soustraire

<sup>18</sup> De libido : Énergie physique qui se rattache à tout ce que nous résumons sous les noms d'amour, de désir, d'envie quantitativement variable et qualitativement distincte des autres énergies.

<sup>19</sup> *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 45

<sup>20</sup> En psychanalyse Freudienne et Kleinienne, le Moi est l'une des instances qui aménage les conditions de satisfaction des pulsions en tenant compte exigences du réel

<sup>21</sup> En psychanalyse Freudienne, le Surmoi désigne la structure morale (conception du bien et du mal) et judiciaire,

<sup>22</sup> Psychologue, biologiste et logicien suisse, connu pour ces travaux en psychologie du développement

Deux mécanismes sous-tendent à cette adaptation : l'assimilation<sup>23</sup> et l'accommodation<sup>24</sup> qui sont liés au développement intellectuel.

Piaget et Inhelder<sup>25</sup> résument quatre facteurs au cœur du développement cognitif : la maturation physique, l'interaction avec le milieu physique, l'influence de l'environnement social et l'équilibration.

Le futur adulte devient capable de raisonner sur des hypothèses, des énoncés verbaux exprimant une possibilité et non plus des constats de faits immédiatement représentables<sup>26</sup>. Grâce à l'hypothèse, il découvre le domaine des possibles ; le jeune peut se détacher du réel pour théoriser, établir des projets. A 11-12 ans le problème est de trouver le moyen de passer d'un point de vue personnel momentané à un autre sans se contredire.

« L'ado s'aperçoit que, s'il affirme quelque chose, il s'engage par là même à affirmer telle autre » (Piaget).

Il devient sensible, il refuse d'être normé, il veut définir ses propres normes, refusant celles qu'il n'a pas élaborées et que la société veut lui imposer. La pensée adolescente cherche son indépendance<sup>27</sup>.

### **Les valeurs des adolescents**

De part l'autonomisation de la pensée, l'adolescent va très vite se forger des opinions et atteindre une conscience très aigüe à 15 ans. Il montre une attention au monde, aux différences, à la communauté et une attitude plus citoyenne.

Michèle Sébal<sup>28</sup> évoque trois domaines qui intéressent les adolescents : l'écologie, l'aspect humanitaire et la justice sociale.

Les futurs adultes forment leurs opinions et leur perception du monde via les jeux vidéos, les jeux de rôles et à l'assimilation à des stars ou à des sportifs. De même certaines réactions adolescentes sont dues au désenchantement généralisé des adultes ex : « dans ce monde pourri... »<sup>29</sup>.

---

<sup>23</sup> Incorporation à la structure de l'organisme des éléments issus de l'environnement, ces éléments sont transformés, « assimilés »

<sup>24</sup> Modification des structures en fonction des pressions exercées par le milieu

<sup>25</sup> *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, 1955

<sup>26</sup> *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 71

<sup>27</sup> *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 82

<sup>28</sup> *Troubles et ruptures de l'adolescence*, 2012, Michèle Sébal, psychanalyste, psychologue, art thérapeute et formatrice

<sup>29</sup> *Troubles et ruptures de l'adolescence*, 2012, Michèle Sébal page 35

Ainsi on relève des valeurs morales très choquantes vis-à-vis de l'argent, de la sexualité, de la violence, du respect. Dans les collèges par exemple la loi du plus fort prévaut : il faut choisir la capitulation, l'affrontement ou les alliances stratégiques. Néanmoins on ne peut pas enlever à ces jeunes d'avoir le souhait et l'envie de s'investir dans des causes, de donner leur avis, dans les manifestations par exemple, le plus important est qu'il y ait un dialogue avec les adultes, un échange. C'est dans la confrontation des idées que les jeunes se forgent une opinion.

Les adolescents acquièrent la valeur de justice très vite, ils découvrent les inégalités et vivront d'autant plus mal une injustice vis-à-vis d'eux-mêmes ou d'un proche si elle vient d'un adulte (une sanction injuste par exemple). Il peut se livrer à des excès pour réparer une injustice et la détermination adolescente peut être dangereuse pour lui-même.

La confiance est une des valeurs les plus importantes pour les adolescents ; dans la période de tourmente qu'ils traversent l'image qu'ils ont des adultes est bousculée. Ils recherchent alors la confiance auprès des autres adolescents, l'entraide et la solidarité se font à n'importe quel prix. Cette foi en leurs camarades peut parfois être dommageable, elle doit se mériter et cela n'est pas sans risque (la loi du silence par exemple...)

## **Troubles, ruptures et maux des adolescents**

L'adolescent cherche à négocier son passage de l'enfant à l'adulte par des comportements dérogatoires, cherchant ses limites et celles d'autrui, s'exerçant, s'essayant et se trompant parfois

### ***La crise d'adolescence : qu'es aquò ?***

Traditionnellement on parle de « crise d'adolescence », de « crise d'identité juvénile » ou de « seconde phase de séparation - individualisation ». Les auteurs contemporains mettent de côté la subjectivité, ils parlent de « rupture », « d'auto-sabotage » en tentant de peindre ce qui oppose l'adolescent au temps de l'enfance.

### **A la recherche de l'autonomie**

Ce passage de l'état d'enfant à l'état d'adulte se fait par l'intermédiaire d'importantes transformations somatiques<sup>30</sup>, qui rapprochent l'enfant de l'homme ou de la femme au plan

---

<sup>30</sup>Qui fait référence au corps

physique, alors que des contraintes et les conventions sociales le maintiennent dans son statut antérieur. Ce déséquilibre se traduit à travers de nombreux symptômes : c'est la crise d'adolescence.

L'adolescent connaît un déséquilibre dominé par l'ébranlement des anciennes formations réactionnelles et la défense des objets anciens<sup>31</sup>

En grandissant, découvrant la faiblesse et la faillibilité de leurs parents, les jeunes se distancient pour s'autonomiser. Ils cherchent à s'en éloigner, ayant besoin d'intimité pour se retrouver face à eux-mêmes, se mettant en quête de nouvelles sources d'identification qui les aident à s'en démarquer. La solidité de la construction identitaire forgée par l'enfance est mise à l'épreuve.

Marcelli en 2005 explique qu'entre 12 et 14 ans il faut s'aventurer dans des espaces inconnus, nouer de nouvelles relations, se confronter à l'incertitude, aux sensations fortes et singulières pour éprouver une invincibilité voire immortalité qui prouvent qu'ils sont vivants. Or une telle quête d'extériorisation provoque du stress et de l'anxiété face aux difficultés rencontrées<sup>32</sup>.

### **Le rejet des rôles parentaux**

L'adolescent doit abandonner ses objets parentaux d'amour, ce qui entraîne des conflits qui se manifestent autant contre l'autorité parentale que contre les symboles qu'elle investit. Il rejette le rôle qu'ont leurs parents : celui qui fixent les interdits, source de frustration. Cette lutte engagée aboutira soit à une rupture avec les parents soit au rétablissement d'un nouvel équilibre dans l'affection partagée, l'issue dépend des positions œdipiennes au début de la période de latence et de la solution donnée par l'attitude des parents. La question des limites est relancée, il y a une remise en cause et en question de ce qu'on leur imposait. Étant plus à même de comprendre, puisque la pensée s'autonomise, les futurs adultes veulent que les règles évoluent pour parvenir à de nouveaux accords : les transgressions permettent d'aller vers les transactions<sup>33</sup>.

Les parents ne doivent plus s'attendre à trouver un terrain d'entente avec un jeune en mutation qui, pour exister, doit s'opposer. Sa principale tâche est de se séparer de ses

---

<sup>31</sup>Rocheblave- Spenlé 1969, *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 45

<sup>32</sup>*Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 25

<sup>33</sup> Solal 1985 ,Concept de Transaction : l'adolescent formule en agissant, mûrit son action autour de dialogues nouveaux, d'une contestation qui le conduit à l'action, *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin 2010 page 23

parents, non dans le sens de la rupture mais pour investir d'autres personnes (Allanic 2009)<sup>34</sup>

### **Le paradoxe**

J'utilise volontairement le terme de paradoxe, car il me semble considérable.

Pour se construire l'adolescent a besoin d'abandonner ses repères antérieurs, de se détacher des modèles parentaux. Il doit prendre de la distance mais comme le soulève justement Jeammet<sup>35</sup> en 2004 « comment être original sans renier ses origines ? »

Dans cette phase de déconstruction / reconstruction d'identité les jeunes ont besoin de leurs parents mais ils doivent s'en écarter. Les besoins matériels, affectifs et de communication sont très importants, mais le jeune est dans l'impossibilité d'en rester proche.

*« Il y a des enfants collés aux parents comme des post it, d'autres le sont à la colle Uhu, dans le 1<sup>er</sup> cas, la séparation est simple pour le second il faut tout arracher ce qui se traduit par la révolte »* Marcelli 2003

### ***Troubles et ruptures***

Cette partie sera dédiée aux troubles et ruptures que rencontrent les adolescents. Il va de soit que tous les jeunes ne vivent pas les difficultés qui vont suivre, cependant il me semblait important d'en exposer une grande partie. Au travers de son livre *Troubles et ruptures de l'adolescence*, Michèle Sébal apporte son analyse et ses conseils aux parents et adultes désœuvrés par cette période.

### **Le monde des adolescents**

Les futurs adultes, en s'autonomisant se construisent un monde bien à eux, il est souvent difficile pour les parents ou l'adulte de prendre conscience qu'il doit respecter cet univers. La chambre, par exemple, est un lieu qui correspond aux limites que l'adolescent instaure entre ses parents et lui, un endroit dont il a besoin pour se construire. Il y dort, il y rêve, il y travaille, il y mange, il y écoute de la musique : c'est le lieu de tous ses secrets. Toute intrusion est vécue comme une agression. La détection d'une mise en danger du futur adulte détectée par les parents pourra être évitée par le dialogue et l'échange.

---

<sup>34</sup> Psychologue clinicien à Nantes, *Comprendre l'adolescent*, 2009

<sup>35</sup> Pédopsychiatre Français, *les paradoxes de l'adolescence* 2004

L'évolution de la société a fait que les jeunes d'aujourd'hui possèdent une multitude de moyens de communiquer... entre eux. Nous entrons dans le monde virtuel des adolescents.

« Où qu'ils soient, l'autre est proche, sans présence corporelle dans la réalité »

80 % des adolescents possèdent un téléphone portable, comme un doudou que les parents mettent dans le berceau. Les parents achètent un portable à l'entrée du collège, c'est un objet de transition, il fait le lien entre l'adolescent et les parents (souvent la mère). Paradoxalement les parents se plaignent de son omniprésence et ils se rendent vite compte qu'ils ne maîtrisent pas ce lien. Cet objet censé donner de l'autonomie devient source d'addiction.

Internet et les réseaux sociaux symbolisent un clivage entre les générations. Peu protégés par les parents, les jeunes y projettent leurs doutes, leurs rêves et leur image. Ce phénomène les coupe de la réalité et les rend vulnérables.

### **Les problèmes du quotidien**

Je vais évoquer maintenant un ensemble de problèmes du quotidien, que bon nombre d'entre nous avons vécu. Ces petits incidents qui créent des situations de conflits, souvent liés aux différences de besoins et de compréhension entre l'adulte et l'adolescent.

Les premiers problèmes rencontrés par les parents sont les difficultés scolaires et sont le premier motif de consultation chez un psychologue en France<sup>36</sup>. Il faut noter que contrairement à l'enfant, l'adolescent ne travaille pas pour ses parents et n'a pas encore conscience qu'il travaille pour son avenir : il travaille car il est obligé ! Une mauvaise scolarité aura des conséquences sur le devenir des jeunes, une attente très particulière est donc donnée par les parents à ce sujet. Il y a trois types d'adolescents en échec scolaire : ceux qui se laissent déborder peu à peu, comme s'il devenait inutile de lutter ; ceux qui se moquent de tout en apparence et ne pensent qu'à sortir ou faire autre chose ; et ceux dont le désintérêt amène à l'absentéisme<sup>37</sup> régulier. Michèle Sébal explique que l'échec scolaire peut être un moyen inconscient pour l'adolescent de montrer à ses parents qu'il ne va pas bien ou que quelque chose dans le contexte familial le fait souffrir. Les mauvais résultats peuvent être le signe d'un état d'angoisse ou de dépression. Ils peuvent avoir des conséquences sur l'altération de la confiance en soi, déjà mise à mal pendant cette période.

<sup>36</sup> *Troubles et ruptures de l'adolescence*, 2012, Michèle Sébal page 60

<sup>37</sup> L'absentéisme doit être évité car il constitue un vide à l'intérieur duquel l'adolescent est amené à avoir des attitudes outrées afin que l'adulte l'aide à trouver les limites qu'ils recherchent.

Les adultes doivent chercher à comprendre ce que vit le jeune, avant de sanctionner. Il est également nécessaire de prendre conscience qu'un discours pessimiste sur la société, sur le quotidien difficile aura une incidence sur la motivation du jeune.

Un autre problème bénin est révélateur de l'adolescence : la pagaille qui est un problème récurrent. Les jeunes ont toujours mieux à faire, c'est une façon d'affirmer leur indépendance face à la loi maternelle. C'est aussi à l'image de leur vécu intérieur, qu'ils ont du mal à ranger...

Pour continuer, la mollesse est une caractéristique souvent attribuée aux ados. Tout s'accélère en eux, ce qu'ils ne maîtrisent pas, donc ils affichent un ralentissement de leur expression. C'est une façon de rejeter le monde adulte, le tumulte du monde et leur tumulte intérieur. Ils ne s'animent que pour aller voir leurs amis. A contrario l'agitation peut être un moyen de lutter contre le vide et les angoisses vécues, un état de tension que le jeune ne parvient pas à gérer, c'est une manière d'alerter l'adulte.

Ensuite, plus fréquemment rencontrée chez les garçons : la saleté, elle peut être un symbole extérieur d'un mal-être intérieur.

Enfin, le look et les vêtements sont souvent incompris ou jugés par les parents. Ils sont un facteur d'intégration dans un groupe, avec les marques, les jeunes montrent qu'ils sont quelqu'un. L'image de soi acquise à l'enfance est mise à mal à l'adolescence, il y a un besoin d'étayage extérieur pour se reconstruire psychiquement. L'importance du miroir et du temps passé devant est représentatif. En revanche un évitement du miroir peut aussi être révélateur d'un mal-être et d'une image trop difficile à accepter.

### **Braver les interdit et les dangers**

Il s'agit d'aborder maintenant les « bêtises », plus ou moins graves et qui sont, quoi que l'on en dise, des passages à l'acte que l'on ne doit pas négliger. La réaction doit être rapide et adaptée, même si l'adolescent est peu attentif aux sermons, la loi instaurée soit dans la famille, soit dans une classe doit être rappelée avec fermeté<sup>38</sup>. S'il y a déni par l'adulte, le jeune va surenchérir pour exister vraiment, s'il y a non réaction, car les adultes sont épuisés, l'adolescent est en déperdition car il sent que son aîné n'est pas assez solide pour l'aider à trouver les limites.

En premier lieu le mensonge et les fabulations sont fréquents chez les adolescents car ils sont un moyen de tester leurs capacités à manipuler l'adulte. D'autre part, les jeunes

<sup>38</sup>*Troubles et ruptures de l'adolescence, 2012, Michèle Sébal page 103*

peuvent mentir sur le moment pour satisfaire un désir, ou protéger un acte, sans se soucier des conséquences.

Le vol est aussi un acte antisocial, la peur de l'autorité ne suffit pas et un sentiment de révolte peut être nourri par la sanction. Certains vols de bien d'autrui ne sont pas forcément évidents pour les adolescents, le piratage de musique ou de film par exemple.

D'autre part, les scarifications sont une forme d'opposition symbolique à une souffrance interne ou externe qui permettent de faire sortir la détresse éprouvée sur le moment. Il faut chercher à comprendre le sens de l'acte avant de les voir en symptômes. Les jeunes qui se scarifient ne cherchent pas à mourir mais à se sentir exister

Ensuite, la fugue est souvent un appel de l'adolescent lancé aux adultes pour qu'ils viennent vers lui, qu'ils s'inquiètent de son absence et qu'ils en souffrent. C'est une façon d'exprimer ce qui n'a pas pu se dire par les mots. Il y a nécessité de comprendre qu'il y a un défaut de communication à ce point là.

Pour terminer, les drogues et les addictions sont au début un moyen de s'intégrer au groupe. On y intègre toutes les formes de dépendances : tabac, alcool, drogue, médicaments, jeux vidéos, sport... La consommation de tabac commence de plus en plus tôt (6ème). Si l'adolescent veut fumer, il est difficile de l'en empêcher. Or, si le dialogue n'est pas établi, les limites ne seront pas marquées et il sera difficile de les instaurer après la transgression.

Il y a un lien entre les comportements addictifs et les dépendances affectives et psychologiques de cette période.

### ***Les maux des adolescents***

L'adolescence passe par une série de transformations qui peuvent se révéler difficiles pour certains jeunes. La souffrance vécue peut se traduire par plusieurs phénomènes plus graves que ceux évoqués précédemment.

#### **Anxiété, angoisse et dépression**

Il est d'abord nécessaire de distinguer l'angoisse de l'anxiété. L'anxiété est un sentiment de malaise ressenti sans cause bien définie, sans manifestation physique. En revanche l'angoisse est un sentiment de malaise profond accompagné de manifestations physiques : sueurs, maux de ventre...<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup>Troubles et ruptures de l'adolescence, 2012, Michèle Sébal page 113

Plusieurs signaux peuvent alerter d'un état d'angoisse chez les jeunes.

La timidité est liée à tout ce qui agite les adolescents, elle est liée au manque de confiance en soi. On doit montrer aux jeunes qu'on croit en eux, qu'ils soient timides ou non.

Les tics sont révélateurs d'un trop plein d'anxiété ou d'angoisse. C'est un phénomène inconscient souvent présent à l'enfance, réactivé à l'adolescence.

Le rougissement est souvent lié à la sexualité ou à l'idée de faute : il prouve que la répression de pensées « mauvaises » traduit l'embarras ou la honte.

Le bégaiement se manifeste chez les personnes anxieuses ou introverties. Il peut s'avérer très problématique. En effet, dans une période où créer des liens est essentiel, le bégaiement isole le jeune qui craint les moqueries ; il ne prend plus la parole et cela devient un véritable handicap qui peut devenir chronique.

L'onychophagie est le terme scientifique qui traduit l'action de se ronger les ongles. Elle touche des personnes anxieuses présentant une vivacité certaine voire des troubles psychomoteurs. Toutes les remarques faites à un jeune onychophage peuvent augmenter l'anxiété, car il ressent qu'il ne peut pas se maîtriser.

Les troubles du sommeil sont très fréquents chez les adolescents, d'une part car ils ont tendance à se coucher tard, et d'autre part à cause des ruminations mentales qui empêchent l'endormissement. L'activité physique est un des meilleurs régulateurs du sommeil, mais la musique peut aussi être un palliatif, elle remplace la berceuse ou le conte de l'enfance. Le manque de sommeil provoque irritabilité et instabilité, préoccupantes avec des troubles psychosomatiques associés.

Les plaintes psychosomatiques sont des troubles convertis en symptômes somatiques, qui concernent le corps, le mal de ventre avant un examen par exemple. Si les plaintes sont fréquentes on peut imaginer que le corps exprime ce que l'adolescent ne parvient à mettre en mots<sup>40</sup>. La tentation médicamenteuse donne une fausse impression que les médicaments apportent une solution magique aux problèmes.

Les phobies sont des manifestations qui peuvent contraindre le jeune à avoir des comportements aberrants pour ne pas être en présence de ce qui fait peur, elles sont

---

<sup>40</sup>*Troubles et ruptures de l'adolescence, 2012, Michèle Sébal page 117*

révélatrices d'angoisse et sont difficiles à exprimer pour la personne touchée car elles renvoient à une non maîtrise de ses peurs.

Les Troubles Obsessionnels du Comportement (TOC), sont les manies, signes d'angoisse à la fois mode d'expression et de conjuration, il est illusoire de penser que ça passe tout seul nous explique Michèle Sébal.

Les pratiques dangereuses sont les comportements qui défient la mort. Elles ont des conséquences sur toute la famille, notamment sur les frères et sœurs, car elles renvoient aux limites que les parents n'arrivent pas à poser.

L'angoisse est un état normal ressenti à l'adolescence. Mais la pression vécue est telle qu'elle peut dériver à la dépression s'il n'y a pas d'aide.

La dépression est une maladie à prendre au sérieux chez les adolescents. Il faut savoir que près de 15 % des jeunes présentent des symptômes de dépression et que 5 % présentent des troubles de dépression majeure. Elle peut être réactionnaire, déclenchée par un événement extérieur. Tous les futurs adultes passent par des états de dépression sans qu'il y ait lieu de s'inquiéter, mais il y a des signaux à ne pas sous-évaluer.

La fatigue est un signe d'alerte à distinguer de la mollesse ou de la fatigue physiologique.

Le repli sur soi, peut s'alterner avec des moments d'activité et d'agitation, l'adolescent n'est plus capable de décider, d'entreprendre, ni de se révolter. Il faut en parler, au risque de se faire envoyer paître, ce qui serait déjà un sursaut !

Les troubles du sommeil, à distinguer des comportements noctambules, concernent les jeunes qui ne se lèvent plus que pour manger ; l'adolescent devient un zombie, la fuite dans le sommeil devient la seule issue.

L'agressivité est souvent fréquente chez un jeune en dépression, il n'arrive pas à décrire son mal-être et le bouillonnement intérieur l'empêche de maîtriser sa manière de s'exprimer.

### **Quand les maux passent par la tête**

Beaucoup de psychanalystes se sont intéressés à ce que raconte le corps. Tout n'est pas psychosomatique mais un grand nombre de troubles physiologiques sont dus au psychisme ; ce sont les « maux pour dire »<sup>41</sup>, en voici quelques exemples.

---

<sup>41</sup>*Troubles et ruptures de l'adolescence, 2012, Michèle Sébal page 133*

Le mal de dos provient des crispations et des tensions que l'on inflige à son dos, malgré soi, « ce que l'on porte sur ses épaules », « ce qui nous reste sur les reins ». Les antalgiques sont efficaces mais il faut réfléchir sur ce qui amène l'adolescent à des crispations douloureuses : la relaxation est souvent mieux acceptée que la thérapie.

Les maux de tête sont d'origine psychique si les résultats médicaux sont négatifs, ils sont le résultat de la lutte entre les pulsions sexuelles qui assaillent les jeunes et la culpabilité qu'elles déclenchent ; le sport peut aider à vider la tête.

Les maux de ventre sont souvent liés aux difficultés que le futur adulte a à gérer diverses situations. Les maux d'estomac sont dus au stress et à l'angoisse qui passent par leur corps, les conséquences peuvent être graves.

Les problèmes de peau (acné, psoriasis, eczéma, pellicules...) sont fréquents à l'adolescence, révélateurs d'angoisse et de stress, ils ont des conséquences sur l'image corporelle.

Les problèmes respiratoires (asthme) peuvent apparaître à l'adolescence, comme s'il s'agissait d'une nouvelle naissance, l'adolescent « peut se permettre de respirer »

Enfin Michèle Sébal évoque les blessures fréquentes des adolescents (tendinite, entorses...), souvent expliquées par la malchance. Elle note cependant une diminution nette de celles-ci après une thérapie, comme si les adolescents n'avaient plus besoin de ça pour faire passer un message à leurs parents.

### **La violence des adolescents.**

Il existe plusieurs formes de violence chez les adolescents. Il y a derrière la violence, l'impétuosité, une idée de vitalité mais aussi de destructivité. Il est important de comprendre qu'elle est une façon de rejeter ou de solliciter le monde des adultes dans le bouillonnement pulsionnel que vit l'adolescent.

On parle aussi de phénomène sociétal, car la violence est omniprésente dans la société. C'est la réponse causée par le mal-être de dedans et celui de dehors.

Qu'elle soit tournée vers le monde extérieur ou qu'elle sollicite les limites entre soi et le monde extérieur, d'où vient cette violence ? Que raconte-t-elle ?

Il serait simpliste de dire qu'elle provient des jeux vidéos ou des films . Or on peut s'interroger cependant sur l'impact que peut avoir un jeu qui glorifie un jeune de 11ans

lorsqu'il tue ou écrase un autre... On s'interroge sur la permissivité des parents à ce sujet-là, où sont les limites indispensables au développement de l'adolescent ? <sup>42</sup>

Les premières violences apparaissent dans nos vies dès le plus jeune âge, à l'accouchement. Nouveaux-nés nous sommes très vite confrontés à des sensations et des émotions impossibles à interpréter qui ne sont apaisées que par la présence des parents. Nous réagissons, dès le plus jeune âge, à l'angoisse par des cris.

A l'adolescence le jeune se retrouve dans cette situation mais il ne peut pas exprimer ce qu'il ressent. Il sollicite alors les adultes pour qu'ils l'aident à comprendre le monde dans lequel il vit, mais surtout pour l'aider à trouver les limites rassurantes avec lesquelles il pourra avancer vers l'âge adulte. Il est important que les adultes qui entourent les adolescents intègrent et comprennent cela pour ne pas constater des passages à l'acte de plus en plus violents envers lui-même et les autres.

Les violences verbales, intègrent le langage vulgaire, souvent entre copains mais également à la maison. Bien que sachant ce qui est admis, ils vont surenchérir pour s'aménager des petites aires d'indépendance ou de révolte vis-à-vis de la famille. Les insultes et injures sont des signaux qu'il faut détecter très vite. En effet elles ouvrent la voie d'une expression de la violence qui pourrait prendre une forme plus destructrice. Elles ne doivent en aucun cas être tolérées, mais l'adulte doit faire attention à sa manière de s'exprimer envers l'adolescent lorsqu'il le rappelle à l'ordre, pour ne pas créer de rancœur ou sécréter de la violence supplémentaire. Pour les jeunes, savoir que l'adulte ne peut pas se protéger d'une insulte ou d'une injure provoque un surcroît d'angoisse alors qu'il est en recherche de remparts pour se protéger.

Les violences modernes, les violences des actes, des paroles et des écrits, sont pressenties partout, notamment avec les moyens de communication modernes, il n'y a aucune limite. Les réseaux sociaux sont extrêmement dangereux via l'anonymat qu'ils permettent. Michèle Sébal s'inquiète vis-à-vis de l'absence de culpabilité de certains agresseurs souvent due à l'impunité passée à ces formes de violence « c'était juste pour rigoler »<sup>43</sup>.

Les violences physiques sont des réponses conflictuelles qui mettent la personne dans un état d'impuissance tel, qu'elle ne peut réagir autrement. Elle sert à mettre fin à une situation perçue dangereuse pour le Moi. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, la

---

<sup>42</sup>*Troubles et ruptures de l'adolescence, 2012, Michèle Sébal page 82*

<sup>43</sup>*Troubles et ruptures de l'adolescence, 2012, Michèle Sébal page 85*

violence physique n'est pas le fait des forts, mais le fait de celles et ceux qui ont subi des atteintes à leur narcissisme et dont l'estime de soi est fragile.

Les violences en milieu scolaire sont une réalité de plus en plus évidente, souvent initiées par des jeunes dont le mal-être déborde. Certains jeunes viennent à l'école plus pour trouver des limites, un cadre, que pour apprendre. Les adultes sont souvent débordés, ils ne comprennent pas de telles réactions et n'ont pas de réactions adéquates. La position autrefois incontestée du professeur ou du maître est devenue inconfortable et vouloir transmettre un savoir ne suffit plus à l'autorité.

Le discours flou de certains adultes déstabilise certains jeunes « moi j'en ai rien à faire que tu ne travailles pas... », cependant Michèle Sébal souligne qu'il est malvenu de la part des parents de mettre d'emblée la faute sur l'institution scolaire ou sur les professeurs dès que l'adolescent leur fait part d'une altercation car cela amène le jeune à douter de son investissement dans la scolarité.

Il s'agit bien de comprendre que toutes ces formes de violences sont les résultats des angoisses ressenties que les adolescents ne peuvent exprimer qu'ainsi. Ils ne parviennent pas à gérer ce qui les agitent à l'intérieur, cela provoque une sorte de rage d'autant plus difficile qu'ils n'en ressentent pas la source. Ils sentent bien que tout vient d'eux, mais ne pouvant pas supporter l'idée ils projettent la culpabilité sur des personnes extérieures. Les parents sont la cible privilégiée de la violence de leur jeune. Le mal-être nourrit des moments de frustration et d'angoisse vécus pendant l'enfance. Se sentant peu susceptible d'être aimé, l'adolescent a besoin de comprendre que malgré tout ils continueront à l'aimer.

Comprendre la violence ne signifie pas tout accepter, répondre à l'agression par l'agressivité est inefficace ; préférons ne pas alimenter le conflit « nous en reparlerons quand tu seras calmé »<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup>*Troubles et ruptures de l'adolescence, 2012, Michèle Sébal page 87*

## **Les adolescents du Collège Calandreta**

Le Collège Calandreta de Gasconha a ouvert ses portes en 2005. A ses débuts, 5 élèves y étaient scolarisés en 6ème, puis d'année en d'année le nombre a augmenté. Toutes les classes ont été ouvertes, aujourd'hui nous comptons 44 élèves au Collège , 21 filles et 23 garçons.

### ***Entre pré adolescence et adolescence***

Les élèves en collège ont entre 10 et 14 ans. L'entrée au collège est une période charnière où, nous l'avons vu précédemment, la tornade hormonale se met en marche.

#### **L'année de 6ème**

A 10 ans, les élèves sont en pré-adolescence. Nouveaux locaux, nouveaux professeurs, un emploi du temps différent, de nouveaux amis, les jeunes adolescents se sentent libres.

Pour l'enfant qui entre en 6ème, c'est véritablement l'entrée dans la cour des grands, tout est réuni pour que l'enfant trouve dans cet environnement, l'envie de s'autonomiser.

Les 6èmes du Collège sont tous issus des écoles Calandreta voisines, ils sont habitués à la pédagogie Institutionnelle. Ils ont cependant l'habitude d'avoir à faire à un seul professeur et se trouvent là face à de nombreux visages, ayant tous une fonction différente.

Bien qu'ils soient pour la plupart venus à la journée portes ouvertes, certains ont une appréhension le jour de la rentrée, la fameuse boule au ventre que nous pourrions associer à une angoisse.

Cependant j'ai pu observer qu'au Collège Calandreta, du fait des petits effectifs et qu'une grande partie se connaisse, la transition se fait très vite et plutôt bien.

#### **Les années de 5ème et 4ème**

Je choisis volontairement d'associer ces deux années, car elles sont selon moi, deux années très similaires. Ils ont entre 11 et 13 ans et sont en pleine crise d'adolescence.

Il est évident que tous n'ont pas le même rythme. Cependant on note les changements, le désir de s'affirmer, de s'opposer, d'exprimer ses opinions au cours de ces deux années.

Non pas que ces élèves soient plus difficiles individuellement mais on constate pendant cette période l'importance du groupe classe, l'affirmation de certains par rapport à d'autres.

Après analyse et étude de la psychologie adolescente vues au-dessus, j'ai retrouvé beaucoup d'éléments caractéristiques de l'entrée dans l'adolescence chez les élèves de ces deux classes.

J'ai noté en première partie que ces classes étaient plus difficiles à gérer, dans le sens où on note que nos jeunes de 11 à 13 ans sont plus sujets à des discordes, à des disputes, à des petits « passages à l'acte » que les autres.

### **La classe de 3ème**

A 14 ans, rassasiés par le Collège, les jeunes ont envie de passer un autre cap vers l'autonomie, ils sont « les grands » de l'établissement et ont ce rôle à tenir.

Lorsqu'on les observe et qu'on se rappelle leur entrée au Collège, tous les professeurs ont le sourire. En effet on a pu observer de nombreuses évolutions (maturité, responsabilisation...) et on se satisfait souvent de voir qui ils sont devenus.

Les 3èmes de cette année, ont été mes premiers élèves de 6ème lorsque j'ai commencé à travailler au Collège, j'ai donc pu constater l'évolution de chacun. Aujourd'hui lorsque je repense de cette époque avec eux, nous sourions, c'est bien là le principal !

Les 3èmes ont, me semble-t-il, franchi un cap dans leur adolescence. Ils continuent à négocier, à discuter, à échanger et à donner leur avis, mais la méthode de communication est différente face aux adultes. On observe cependant que les filles sont plus matures que les garçons.

Je note également, que par l'envie de trouver encore plus d'autonomie, ils abordent souvent le fait, qu'ils ont hâte de quitter le Collège, pour, disent-ils, être plus libres.

La 3ème me paraît être une période de « pause » dans la crise d'adolescence ; il serait intéressant de vérifier la reviviscence en seconde avec des collègues de lycée...

### ***Leur vision du Collège***

L'objectif de mon étude était de voir quelle vision du Collège ont nos adolescents. Existe-il un paradoxe entre la réalité des faits rencontrés et leur vision des choses ?

### **Étude réalisée**

Je me suis inspirée d'un document trouvé sur internet<sup>45</sup>, mis en place par le ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de technologie.

J'ai pris à cette étude un document<sup>46</sup> qui s'intitule « votre vision du Collège » : c'est un enchaînement de 60 mots, anonyme, sans demande d'argumentation. Je l'ai traduit en Occitan et j'ai demandé aux élèves de chaque classe de surligner, sans grande réflexion, les mots qui corrélaient le plus avec leur perception du collège, dans le sens général du terme.

J'ai fait le choix de ne pas dire aux élèves que cette étude était pour moi, je ne voulais pas qu'ils perdent en objectivité et je voulais voir la sincérité dans leurs réponses

### **Analyse et interprétation des résultats**

Ce questionnaire a été rempli assez rapidement par les quatre classes du Collège et plus ou moins sérieusement. En effet ma collègue qui l'a fait remplir en classe de 6ème m'a dit qu'ils avaient beaucoup rigolé à l'idée de mettre des réponses plutôt négatives. De plus, après avoir discuté avec eux, ils m'ont avoué s'être amusé à surligner le terme « prison » et m'ont demandé pour 3 d'entre eux de ne pas tenir compte de cette réponse.

Je ne développerai pas les résultats détaillés<sup>47</sup>, cependant il me semble intéressant de vous donner les mots qui définissent le mieux le collège pour plus de 75 % des élèves de chaque classe.

En 6ème, 100 % des élèves associent cinq termes au collège : travailler, apprendre, amis/amies, respecter les autres et découvrir.

En 5ème, 100 % des élèves pensent que le terme « projets » est le plus associé au collège, cinq autres mots sont surlignés pour 93 % de la classe : travailler, apprendre, écouter, respecter les autres et récréations.

La classe de 4ème a assimilé le collège, pour 100 %, au mot « travailler », cinq termes ont fait écho pour 77 % de la classe : apprendre, amis/amies, obligations, découvrir et fatigue.

Enfin en 3ème, 100 % de la classe pense que le collège est à rejoindre au verbe « travailler », 88 % ont surligné les termes amis/amies et obligations.

---

<sup>45</sup><http://www.cfem.asso.fr/debats/attractivite-mathematiques/DossierEFPperceptionducollege.PDF>

<sup>46</sup>Annexe 1

<sup>47</sup>Résultats détaillés en annexe 2

Par conséquent il est agréable et positif de noter les résultats de cette étude. En effet l'image des pré adolescents et adolescents de leur établissement scolaire nous montrent qu'ils sont dans une ambiance de travail, d'apprentissage, mais aussi de projets autour des amis et amies.

### **Du côté des futurs 6ème**

Il m'a semblé intéressant d'aller plus loin et de demander à mes collègues du primaire de l'école voisine de faire participer les Cm2 à cette étude. Ces élèves viendront pour la majorité au Collège l'an prochain.

Pour 100 % des futurs 6ème, le collège s'associe à « écouter », « travailler », « participer », « découvrir », « amis/amies » et « progrès ». D'autres termes sont vrais pour plus de 90 % des élèves interrogés « apprendre », « respecter les autres », « amitié », « culture », « formation », « vivre ensemble », « règlement », « responsabilité » et « « solidarité » ».

Ces résultats nous permettent de croire que les élèves viennent, ou sont dans un établissement qui semble avoir une image plutôt positive pour eux. Un lieu, un espace de travail, d'échanges avec des droits et des devoirs. C'est de bonne augure...

Paradoxalement à ces résultats de nombreux troubles sont constatés au Collège...

### ***Troubles et ruptures au Collège***

En étudiant les différents troubles de l'adolescence, j'ai pu en constater et en retrouver plusieurs au sein de mes classes cette année.

Certains sont caractéristiques de l'adolescence et n'ont pas forcément été problématiques à gérer, ils concordent avec les résultats du questionnaire. D'autres ont été plus gênants, mettant en danger les élèves.

### **Troubles et caractéristiques « classiques »**

Dans la classe de 6ème, il y a peu de difficultés à gérer les filles. Quant aux garçons, moins matures, ils sont plus tentés de s'amuser que de travailler mais restent relativement scolaires cependant. Le résultat du questionnaire concernant l'envie de surligner des notions négatives conforte mon opinion.

En 5ème, la première caractéristique qu'il me semble importante à noter est la fatigue des élèves. Beaucoup s'en plaignent mais aucun ne l'a évoqué dans le questionnaire.

Dans cette classe on remarque un véritable besoin de s'affirmer et d'exprimer ses convictions. Cette année par exemple le groupe classe est très soudé, quelques situations ont été compliquées à gérer, notamment à cause de la loi du silence qui règne dans cette classe. Les jeunes adolescents de cette classe n'ont pas forcément conscience de la gravité du mensonge ou de leur manière de s'adresser aux autres. On entend des paroles très dures à l'encontre de certains camarades mais aussi du personnel. Il y a également des actes de violence physique qui ont eu lieu, souvent sans imaginer qu'ils puissent être qualifiés comme tels car souvent les élèves nous disent «c'était juste pour rigoler ». Pourtant 93 % de la classe estime que le respect des autres est important au collège... Pourquoi ce paradoxe ?

En 4ème, les filles traversent une période un peu plus difficile qu'en 5ème. L'intérêt donné à leur image augmente, elles font plus attention à elles et se montrent plus coquettes. On constate des troubles liés à cela, des remarques assez dures vis-à-vis de leur physique et des comparaisons. C'est à cet âge que les amis(es) commencent à prendre une place prépondérante. Les garçons montrent encore un besoin d'affirmation et de contestation face aux adultes. Ils discutent la plupart des remarques et des sanctions et négocient beaucoup notamment sur le travail scolaire.

En 3ème, la plupart des filles, toujours très attachées à leur image et plus « femmes », se montrent de plus en plus consciencieuses de leur travail scolaire . Les garçons semblent moins « inquiets » et plus intéressés par les filles que par leur scolarité. Ils continuent à affirmer leurs opinions plus ou moins raisonnablement et sont souvent insatisfaits de ce qu'on leur propose. Ils ont envie de se retrouver entre eux, « tranquilles ». L'ensemble de la classe affirme le besoin de changer d'établissement, pour pouvoir avoir plus de liberté. Au Collège Calandreta, les 3èmes à l'unanimité ont hâte de quitter le milieu immersif en Occitan. Bien que satisfaits de leur apprentissage ils ont besoin « de voir autre chose » . Le fait de surligner le terme « obligation » me semble très parlant et conforte cette opinion.

#### **De l'agressivité à la violence.**

Pour étayer cette partie, je me suis inspirée du mémoire de Carole Poulain<sup>48</sup>. Dans son travail elle distingue de manière très intéressante l'agressivité de la violence.

---

<sup>48</sup> *L'implication des mots à l'école dans les maux de l'école, Poulain 2014*

Selon Serge Tisseron<sup>49</sup> il existe deux sortes d'agressivité. La première, dite agressiveness, contrairement à ce que l'on pourrait penser, est nécessaire. La seconde, agressivity, désigne l'agressivité dans son sens négatif.

Le mot violence a lui aussi une double origine: violare qui signifie «agir de force » sur quelqu'un ou quelque chose et violentus, qui évoque un abus de force. La violence est une force qu'un être impose à un autre ou à d'autres et qui peut aller jusqu'à la contrainte exercée par l'intimidation ou la terreur. L'agressivité implique le désir de faire reconnaître sa puissance par l'autre. Elle ne vise pas la destruction, au contraire elle en a besoin. Une personne agressive existe par rapport à ce qu'elle fait à l'autre, elle en a besoin pour être soi et se sentir devenir. Une personne violente ignore autrui. A la guerre, l'agressif donne les ordres, le violent tient les armes<sup>50</sup>

### **Cas de violences rencontrés.**

Les cas de violences ne sont pas nombreux au Collège Calandreta. Cependant plusieurs situations compliquées à gérer, m'ont amenée à remettre en question ma pratique.

Le premier cas, évoqué en introduction, à l'origine de mon questionnement s'est déroulé pendant un cours de sport. A la fin du cours, les garçons d'une classe vont se changer au vestiaire. L'un d'eux, qui a des difficultés d'insertion dans cette classe ressort rapidement du vestiaire et m'explique qu'il ne peut pas se rhabiller car son pantalon est mouillé, il lui semble que c'est de l'urine. Attendant que tous les élèves soient changés, je demande à l'ensemble des garçons de me dire qui a fait cela. Le degré d'humiliation est tel que je ne dois pas laisser passer cet acte. Aucun élève ne répond à ma demande, je me rends alors compte que la loi du silence sera plus forte que moi. J'en appelle alors à mes collègues pour demander conseil. Nous tenons un conseil extraordinaire. Aucun élément nouveau, si ce n'est que ce n'est pas de l'urine mais de l'eau. Je décide de maintenir le cap, non pas pour uniquement chercher à sanctionner les responsables, mais pour faire prendre conscience aux élèves de la gravité de cet acte. En effet, il me semble important de sanctionner cet acharnement sur cet enfant. Je décide de chercher sur internet un texte ou une sanction « intelligente », qui aurait du sens pour eux. Je trouve un texte <sup>51</sup> que je traduis en Occitan avec l'aide d'un collègue et je demande aux garçons de la classe de travailler sur ce texte à la place de deux heures de cours d'EPS. Les élèves ne se montrent

---

<sup>49</sup> *Violence et agresivité une distinction existentielle* 2012

<sup>50</sup> *L'implication des mots à l'école dans les maux de l'école, Poulain 2014*

<sup>51</sup> Annexe 3

pas du tout ouverts à l'idée, ils se révoltent, certains ne viennent pas et ceux qui sont là me rendent l'exercice bâclé. Quelques jours plus tard je reçois des mots de parents, m'expliquant que leur enfant était absent car ma sanction était inutile, inadaptée et que sanctionner l'ensemble de la classe pour un fautif, « ne sachant pas non plus et surtout s'il s'agissait d'eau ou d'urine », n'est pas pédagogique. Je décide donc de parler de ce problème en vie de classe, car je suis à l'époque professeure principale de cette classe, mais je n'obtiens pas ce que je désire, à savoir une prise de conscience des enfants. Peu après cet incident, a eu lieu une réunion d'échanges avec des professionnels, les professeurs, les élèves et les parents. Cette rencontre a été l'occasion pour certains parents d'exprimer leur mécontentement vis-à-vis de ma « punition collective ». Ce moment a été pour moi une véritable souffrance, non pas parce que j'étais certaine d'avoir fait le bon choix, mais surtout parce que leurs propos ont été très durs à mon égard. J'ai donc demandé à ces personnes de me donner leur avis sur la question. Aurais-je dû laisser passer cet incident ? Qu'auraient-ils fait à ma place ? Ces questions sont hélas restées sans réponse, puisqu'ils m'ont répondu qu'il fallait avoir une réaction, mais pas celle-là... Cette histoire a été la plus marquante pour moi dans mon jeune parcours de professeur : en effet je continue à m'interroger parfois sur ce que j'aurais dû faire à ce moment-là. Cet acte a eu la particularité d'être violent pour tout le monde par échos. En premier, violent pour l'enfant humilié et souillé, violent pour les autres élèves de la classe, ceux qui n'avaient rien fait et qui ont été punis quand même. Il a été également violent pour les responsables qui, sans sanction, sous protection de leurs parents, n'ont rien appris de cette erreur. Enfin il a été violent pour moi, consciente d'avoir tous les jours à apprendre quelque chose, ma pratique a été remise en question sans me donner une autre solution.

D'autres troubles éclatent au Collège Calandreta, je les développerai moins que le premier, mais il me semble important de les évoquer.

Les cas les plus fréquents d'agressivité sont souvent verbaux. Je fais référence aux négociations face à la sanction, aux refus d'aller en étude, aux refus de travailler en classe... La négociation, le besoin de s'affirmer est normal à l'adolescence, or la manière de s'adresser aux adultes n'est pas adaptée et parfois insolente. Le personnel de la vie scolaire est plus confronté à cette agressivité que les professeurs. Il serait intéressant d'étudier la différence aux yeux des élèves. Ne s'agit-il pas d'un adulte ?

Je note également que la plupart des incidents, s'ils ne sont pas pris sur le fait, sont masqués et protégés par la loi du silence. Cet omerta est respectée dans certaines classes

plus que dans d'autres. Je me suis beaucoup attachée en vie de classe à faire « sortir les choses », non pas pour sanctionner, mais pour libérer les enfants de ces secrets. Se taire nécessite de cacher, de savoir, d'enfouir en soi et donc de porter. Je trouve cela trop lourd pour des adolescents.

D'autres actes qui sèment le trouble ont lieu pendant les cours . Je prend l'exemple de l'EPS, en compétition, la volonté de gagner est plus forte que les liens amicaux. Je fais référence à des tacles non réglementaires, des placages un peu haut, des « croches-pieds ». Plus grave, j'ai constaté des moqueries, des insultes très dures sous prétexte de défaite ou de victoire. Il est certain que la matière que j'enseigne est plus propice à ces conflits. Cependant, elle pourrait avoir un rôle régulateur de violence.

### **Comment expliquer cette violence à l'École ?**

Ces constatations m'interrogent. En effet comment ces conflits dégèrent en violence au sein de l'établissement ?

Je m'inspire à nouveau du mémoire de Carole Poulain pour expliquer ce phénomène. Yveline Fumat<sup>52</sup> traite de la problématique suivante : « Toutes les contraintes ne sont pas des violences. Tous les conflits ne sont pas violents. A quel moment le deviennent-ils ? Elle s'attache à comprendre les liens entre contrainte et violence. Partant du fait que l'école est obligatoire, malgré qu'elle représente un progrès historique dans les sociétés développées, l'école est vécue comme contrainte au yeux des élèves. Il s'agit même d'une triple contrainte : l'école prive les enfants de la liberté, leur impose un mode de comportement nouveau ainsi qu'un certain contenu culturel. Les élèves sont enfermés, doivent être disciplinés et apprendre : on leur impose un mode de comportement nouveau.

Les adolescents en difficulté développent un fort sentiment d'abandon associé à une fragilité narcissique permanente. Face à cela, le passage à l'acte hétéro ou auto-agressif, la violence, l'irritabilité sont des moyens couramment utilisés par le jeune pour se défendre de cette souffrance dépressive. La prise de risque est un facteur central. L'adolescence est une période traversée par une agressivité et par une certaine violence (Poulain, 2014) .

Selon Yveline Fumat, la violence résulte toujours d'un déséquilibre de force. La contrainte devient violente à partir du moment où elle ne peut être assumée, que le déséquilibre soit le fait de l'enfant ou de l'école elle-même. Elle peut devenir violente si la privation de liberté imposée par l'établissement devient insupportable au jeune. Cela peut

---

<sup>52</sup>*Contraintes, conflits, violence à l'école*

dépendre, par exemple de l'éducation familiale reçue, le jeune pourra supporter certaines contraintes en fonction de cette socialisation primaire.

L'imposition culturelle peut aussi contraindre à produire de la violence, quand la transmission de savoirs appuyés sur un corps de doctrine immuable se fait à sens unique. Il faudrait donc tenir compte des goûts des élèves, de ses modes d'apprentissage, de ses compétences et de ses besoins pour limiter les risques de violence.

Il est donc important de trouver une pédagogie qui ouvre des portes pour limiter les contraintes vécues par les jeunes.

## **Partie 2**

### **La pédagogie institutionnelle au Collège Calandreta**

## **Pédagogie institutionnelle et adolescents**

La partie précédente nous a donc permis de faire le point sur ce qu'est l'adolescence d'aujourd'hui ainsi que les troubles rencontrés pendant cette période. Je vais maintenant tenter de comprendre comment la pédagogie pratiquée au Collège peut nous aider à réduire ces troubles. Par quels moyens la pédagogie Institutionnelle peut aider l'adolescent à se sentir bien au sein de son établissement ?

Après un petit retour en arrière nécessaire pour rappeler les principes fondamentaux de la pédagogie institutionnelle, je vous propose de détailler la pédagogie du Collège et ses institutions. Ensuite je développerai la portée de cette pédagogie sur les adolescents.

### ***Un peu d'histoire***

Je vais vous expliquer d'où viennent les principes fondamentaux de la Pédagogie Institutionnelle<sup>53</sup>. Pédagogie qui est l'un des quatre piliers du mouvement Calandreta et par ce biais du Collège.

#### **Célestin Freinet et l'école moderne**

Constatant l'immobilisme de l'École publique, un instituteur Célestin Freinet, bientôt suivi par des milliers d'autres, va chercher à faire classe autrement. Revenu blessé et profondément marqué par la guerre de 1914-1918, Freinet n'a aucune envie de reproduire l'école qu'il a connu enfant. Il souhaite partir de la vie des enfants, de leur expression et d'en faire le cœur du travail scolaire. De nombreuses sorties se multiplient : visite chez un artisan, observation de la nature, des paysages, chacune donnant lieu à un compte-rendu. En 1924, il découvre une presse de bois et introduit la première imprimerie dans sa classe. Chaque enfant a son propre « livre de vie » de la classe, qu'il augmente de textes au fil des jours. A partir de là, les choses s'accélérent. Déjà en contact avec d'autres enseignants, Freinet échange des textes puis des lettres : c'est le début de la correspondance scolaire, puis des échanges de journaux . Il crée une revue « La gerbe » qui regroupe des productions d'enfants venant de classes différentes. D'abord tirée à une centaine d'exemplaires, elle sera confiée à un imprimeur lorsque le tirage atteindra plusieurs milliers. C'est un réel succès car cette revue permet un véritable réseau d'échanges entre les enseignants et leurs classes. Ces instituteurs se retrouvent pour un premier congrès à

---

<sup>53</sup> Concernant cette partie, je me permet d'emprunter à Francine Pujol une partie de son travail issue de son mémoire « *L'enfant entre corps et parole: un citoyen en devenir* ».

Tours en 1927 et organisent le mouvement. En 1928, la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) est créée. Elle fabrique et commercialise des outils nécessaires au travail des enfants (fichiers auto correctifs, bibliothèque de travail ...) mais aussi des revues afin d'échanger sur les problèmes de l'éducation en France et dans d'autres pays.

En 1932, Freinet se trouve face à un conflit qui dépasse la pédagogie. Sa volonté affichée de transformer l'école en donnant la parole aux enfants n'est pas du goût de tout le monde, en particulier de la presse de droite. Lâché par son administration, Freinet préfère quitter l'enseignement public pour fonder sa propre école. Il l'ouvrira en 1935 à St Paul de Vence et y accueillera de nombreux enfants de réfugiés espagnols.

Avec la seconde guerre mondiale, son journal scolaire est interdit et lui, arrêté puis interné pendant dix-huit mois. Ensuite, sous l'occupation, il écrit ses principaux livres : « *Conseils aux parents* », « *L'École moderne française* », « *l'Éducation au travail* », « *Essai de psychologie sensible* ».

Après la guerre, il retrouve son école de Vence mais y exercera très peu, préférant se consacrer à la CEL et à son mouvement pédagogique appelé à partir de 1947 : l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM).

Que nous a apporté de nouveau la pédagogie Freinet ?

Dans la classe, ce que l'on appelle les techniques Freinet : c'est-à-dire tous ces objets de travail autour desquels les enfants coopèrent pour aboutir à une production. Le texte libre, les ateliers d'imprimerie, le journal, la correspondance, les enquêtes album ne seraient pas possibles sans un travail commun et une organisation rigoureuse. C'est aussi un lieu pour parler et prendre des décisions.

En dehors de la classe, elle a permis à des enseignants, seuls dans leur classe, de pouvoir échanger. En marge de l'Éducation nationale, ils ont pu parler librement de leur classe et partager leurs essais, leurs doutes et leurs difficultés. Ils ont mis en commun leur énergie et leurs compétences pour fabriquer des outils pour tous. Comme les enfants, ils ont coopéré.

### **Fernand Oury, initiateur de la pédagogie Institutionnelle**

Fernand Oury<sup>54</sup> rejoint en 1949 le mouvement Freinet. Enthousiasmé par l'imprimerie, il transpose les techniques Freinet dans sa classe en ville. D'autres

---

<sup>54</sup> Psychologue et fondateur de la pédagogie Institutionnelle avec Aïda Vasquez

enseignants rejoignent le groupe de l'ICEM d'Ile de France. Ces instituteurs travaillent avec des psychiatres (dont Jean Oury, frère de Fernand Oury), des psychothérapeutes et des psychologues. Pour expliquer les évolutions de certains enfants dans les classes coopératives, Fernand Oury ne peut se contenter de la mise en place des techniques Freinet. Au congrès Freinet de 1958, il présente quelques récits de « cas d'élèves » où il s'agit de résoudre des problèmes qui ne sont pas toujours scolaires. Tenant compte de la dimension du « matérialisme scolaire » (production, techniques...) Fernand Oury utilise les concepts nés de la psychanalyse et de la dynamique des groupes : désirs, transferts, identifications...

Selon Arnaud Dubois, (Dubois 2010) c'est Roger Ueberschlag, inspecteur primaire proche de Freinet, qui parle le premier de « monographie » lors d'une soirée de présentation. Ce dernier considère que les instituteurs n'ont pas à entreprendre des recherches psychopédagogiques dans leurs classes. Des divergences théoriques vont apparaître au sein du mouvement Freinet. En 1959, sur proposition de Fernand Oury, la commission « classe de perfectionnement » décide de rédiger des monographies. Célestin Freinet reprend cette proposition en juin 1959, dans la revue « l'éducateur » et demande aux instituteurs de préparer des monographies sur un ou plusieurs élèves pour le congrès à venir : « pour montrer que la pédagogie Freinet est thérapeutique, il nous faut cent monographies ». L'écriture des monographies se développe donc au sein du mouvement Freinet. Arnaud Dubois y repère une perspective militante doublée d'une invitation à éclairer le pédagogique par l'apport à la psychanalyse.

Ce travail est donc né du désir de confronter ces techniques aux apports récents des sciences humaines et de la nécessité d'approfondir cette pratique par une réflexion théorique plus poussée.

### **La rupture avec le mouvement Freinet**

Selon le témoignage de Fernand Oury, l'introduction des concepts lewiniens et freudiens dans la pédagogie Freinet fait problème sur la plan de la théorie. En 1961, suite à des divergences nombreuses et complexes une scission se produit au sein du mouvement Freinet. Fernand Oury et Raymond Fonvieille fondent le Groupe Techniques Éducatives (GTE). Ce nouveau groupe continue à travailler les monographies, organise des conférences publiques, les stages d'été, publie une revue pédagogique...

En 1963, deux courants se développent au sein du GTE. L'un d'inspiration sociologique et autogestionnaire, axé sur la psychosociologie et la non-directivité, autour de Raymond Fonvieille, Michel Lobrot, René Lourau et Georges Lapassade, donne naissance au groupe de l'analyse institutionnelle. L'autre centré sur la prise en compte de l'inconscient dans les processus éducatifs, se forme autour de Fernand Oury, Aïda Vasquez (psychologue) où la monographie est toujours source des élaborations théoriques. Avec Aïda Vasquez, Fernand Oury fonde les Groupes d'Éducation Thérapeutique (GTE). Leur approche est centrée sur l'aspect thérapeutique de la classe et l'appui théorique de la psychothérapie institutionnelle. Suivra la publication de nombreux ouvrages décrivant la mise en route d'une classe coopérative, l'étude des institutions et des groupes. Les premiers ouvrages de Fernand Oury et Aïda Vasquez « *Vers une pédagogie institutionnelle* » et « *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* » présentent une étude précise de la classe, étayée d'une vingtaine de monographies.

#### **Parmi les successeurs : René Laffitte<sup>55</sup>**

Parmi les successeurs aux fondateurs de la Pédagogie Institutionnelle, Arnaud Dubois distingue deux courants dans les années 1980-2000, autour de deux enseignants chercheurs en sciences de l'éducation: le courant de Jacques Pain, centré sur les questions de pouvoir et celui de Francis Imbert avec le groupe de recherche de pédagogie institutionnelle (GRPI), fondé sur des dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante. Francis Imbert théorise dans cette démarche la notion de praxis.

Dans la ligne droite de Fernand Oury, ne pas parler de René Laffitte serait ignorer un pédagogue essentiel. Un article signé par l'association champ PI (2009), donne quelques éléments de la rencontre de René Laffitte avec Fernand Oury, rencontre qui fut décisive. En 1979, Fernand Oury et Catherine Pochet rejoignent le module Genèse de la Coopérative, un groupe de travail de l'ICEM, institué entre autres par René Laffitte. Vont se mettre en place des stages de formation l'été et des groupes d'écriture monographique. En 1985, René Laffitte et le groupe Genèse de la coopérative publient « *une journée dans une classe coopérative* ». Ce groupe disparaît en 1992, donnant naissance à deux groupes de travail: l'association Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (TFPI) et l'Association Vers une Pédagogie Institutionnelle (AVPI). Chacune de ces deux associations va continuer à écrire des monographies et à organiser chaque été des stages de

---

<sup>55</sup> Enseignant, militant pédagogique avec les CEMEA, se tourne vers l'enfance inadaptée, puis l'ICEM et la pédagogie Freinet.

formation. Après la mort de Fernand Oury en 1998, le mouvement continue. De nouveaux livres paraissent. René Laffitte publie avec AVPI « *Mémento de Pédagogie Institutionnelle* » en 1999 et « *Essai de Pédagogie Institutionnelle* » en 2006. Parallèlement, depuis 1997, René Laffitte a initié une formation PI destinée aux jeunes enseignants du centre de formation des écoles régionales bilingues, dispositif en parfaite homogénéité avec sa pratique de la classe et des stages.

René Laffitte disait : « dès qu'un peu de « mycélium pédagogique » fait se rencontrer le désir de praticiens, des groupes se forment »<sup>56</sup>, groupes qu'il nomme « chamPIgnon ». Il ne s'agit pas de créer un nouveau mouvement mais de continuer sur les traces du fondateur, Fernand Oury, et de ne pas rester seuls.

### **La Pédagogie Freinet vue par des adolescents**

Pour étayer cette partie j'ai choisi de lire un compte-rendu de débat de Jean Dubroca<sup>57</sup>. Il s'agit d'un compte rendu d'une rencontre organisée par le groupe des Girondins de l'École Moderne en octobre 1970 avec une douzaine d'adolescents ayant vécu pendant un ou deux ans des moments de pédagogie Freinet dans certaines disciplines et cinquante enseignants qui ne sont pas membre de l'ICEM.

Au cours de cette discussion, les adolescents vont faire le tour du sujet, en abordant plusieurs thèmes.

Au sujet de l'ambiance en général provoquée par la pédagogie Freinet, les adolescents ont soulevé une certaine difficulté d'adaptation. Entre deux cours de pédagogie traditionnelle, où ils étaient « habitués à refouler leurs instincts et ce qu'ils avaient à dire », mettre une ambiance décontractée pour laisser place à l'expression a été difficile car ils devaient « sans arrêt faire face à une situation nouvelle ». L'adaptation qui semble être plus psychologique que matérielle a été compliquée pour la plupart. Certains, notent-ils, « n'ont pas pu s'adapter à cause de leur passé scolaire » : ils l'auraient fait avec l'instauration de cette pédagogie dès le début. Les autres préfèrent parler « d'évolution de chacun vers la liberté d'expression » que d'adaptation.

Le texte libre a été, selon les jeunes, le moyen idéal pour faciliter l'acclimatation. Grâce à cette technique, ils sont parvenus à se livrer complètement dans leurs opinions

---

<sup>56</sup>*Mémento de pédagogie Institutionnelle*, 1999

<sup>57</sup>Auteur de nombreux ouvrages sur la pédagogie Freinet, membre de ICEM, auteur de « *le journal scolaire au deuxième degré* »

mais aussi leurs problèmes personnels. Cette technique a été la base pour créer un climat de confiance au sein du groupe et avec le professeur.

Les adolescents voient la pédagogie Freinet comme un moyen plus qu'un but. A contrario de la pédagogie traditionnelle qui a pour but d'intégrer les jeunes dans la société, la pédagogie Freinet est un moyen pour permettre aux futurs adultes de changer la société. En développant leurs idées propres, par confrontation, discussion avec le groupe, le jugement personnel se construit. Un autre sens est donné aux apprentissages, la culture générale qui s'acquiert s'appuie sur le passé comme sur le présent. Cela évite « l'individualisme stupide » créé par l'approche traditionnelle. Dans le même sens, les élèves ont souvent discuté avec les professeurs « traditionnels », en vain. Ils estiment que leur personnalité n'est souvent « qu'orgueil » et qu'ils ne veulent pas changer.

Pour continuer, les jeunes abordent la problématique des parents. Au début, ces derniers n'ont pas approuvé cette « manière » de faire. Les adolescents avouent : « Cela apparaissait anormal aux parents qu'on parle en classe de ce qu'ils n'abordaient pas à la maison. ». Certains se sont rapprochés de leurs parents, d'autres au contraire ont noté une recrudescence des conflits. En effet, les adolescents plus critiques donnaient leur avis, leurs ambitions, cela engendre des conflits avec les adultes qui ont souvent une idée préconçue de ce qu'ils veulent pour leurs enfants, « Lorsque nous faisons le procès du monde où nous vivons, c'est un peu leur procès que nous faisons ». Les jeunes témoins pensent que l'explication aux parents en amont est indispensable « ils n'ont pas la connaissance des jeunes ni la compétence technique pédagogique qui leur permettrait d'en parler valablement ». Les adolescents, très critiques face à leur parents, parlent de leur manque de courage. Le fait que ceux-ci refusent de changer les méthodes traditionnelles, refusent de rénover, critiquent et discutent la nouvelle pédagogie, montre qu'ils préfèrent stagner ou faire marche arrière.

Les élèves qui avaient des soucis de comportements, ceux qu'on appelle « les mauvais élèves », deviennent meilleurs selon leurs camarade témoins. Ils parlent de libération de ceux ci du fait que ce qui se fait en classe n'est pas noté, les sujets en difficulté se sentent libérés et équilibrés. Moins révoltés par cet enseignement traditionnel, les rapports adultes-adolescents sont transformés . Ils passent d'un état de révolte à un moment de réflexion sur cette révolte, pour avancer.

Pour terminer, les adolescents évoquent avec leurs professeurs et le chef d'établissement les programmes scolaires de l'Éducation Nationale. Les jeunes déplorent le fait que par le cadre des programmes officiels, on veuille contrôler ce qu'ils font et leurs évolutions. Les professeurs et le chef d'établissement notent leur grande réticence et rappellent qu'il ne s'agit que d'un cadre : l'enseignant peut traiter des sujets à aborder à sa manière, rien n'est obligatoire concernant la méthode de transmission.

### ***Pédagogie active au Collège Calandreta***

Je vais expliquer maintenant d'où vient l'idée de construire un Collège Calandreta à Pau et détailler le fonctionnement de l'établissement.

#### **Le mouvement Calandreta**

Les écoles Calandreta sont des écoles associatives, qui rentrent dans le cadre de la loi 1901. Elles sont gratuites, laïques et sous contrat avec l'état, c'est-à-dire qu'elles appartiennent au régime de l'enseignement privé mais qu'elles n'obéissent pas aux programmes comme ils sont fixés par l'Éducation Nationale. Ces écoles se caractérisent par une pédagogie singulière, outre le fait de l'immersion précoce en occitan, la pédagogie de référence est dite active. Elle s'inspire des techniques Freinet et de la pédagogie Institutionnelle. Le but est d'accompagner l'enfant à l'autonomie et à la citoyenneté sans le couper de son environnement social.

La première école Calandreta ouvrait ses portes en 1979 à Pau. Le mouvement a pris de l'ampleur mais l'absence de continuité nuit à la poursuite des études des enfants dans la langue locale.

Le collège Calandreta ouvre donc ses portes en 2005, avec un petit effectif de 5 élèves. Malgré la différence de structure et d'organisation par rapport à l'école primaire, la partie pédagogique est en continuité avec celle que les enfants ont connu au préalable.

On compte aujourd'hui cinquante six écoles Calandreta, trois collèges et un Institut Supérieur de Formation des Maîtres, repartis sur 17 départements du territoire Occitan.

#### **Pédagogie Institutionnelle et techniques Freinet au Collège Calandreta**

L'équipe pédagogique du Collège enseigne les cours en Occitan : cela n'est pas un pré requis de la pédagogie Institutionnelle, mais du mouvement Calandreta. Les cours de

langues vivantes se font dans la langue enseignée. Les professeurs qui ne maîtrisent pas la langue suivent des cours d'Occitan pour palier à cela

Concernant les outils de pédagogie coopérative et institutionnelle utilisés, on en retrouve un certain nombre.

Les productions libres font partie intégrante des cours de langues : Français, Occitan, Anglais et Espagnol. Les élèves écrivent des textes, des pièces de théâtre, des chansons, des poésies. Ils participent à des concours littéraires en Occitan et sont souvent primés ! Les productions des élèves sont aussi le support essentiel d'autres cours telles que la technologie, les arts plastiques, la musique.

Le travail de classe se fait souvent en petits groupes, les professeurs sont très sensibles au fait de ne pas enseigner leur cours de manière frontale. Ainsi, coopération, participation et échanges sont les maîtres mots de la plupart des cours.

Les institutions au Collège sont également des lieux importants, il en existe trois grandes :

- La vie de classe, qui se déroule sous forme de « conseil de classe », avec un président, autre que le professeur, qui donne la parole et un secrétaire qui note les informations et assiste le président. Il est un lieu de parole, de prise de décisions, un lieu d'échanges qui se passe en classe. Un temps de trente minutes lui est réservé chaque semaine.
- Le « conseil du Collège » se passe une fois par mois. Les délégués de chaque classe se réunissent et exposent leurs remarques, leurs souhaits, leurs critiques, leurs félicitations envers leurs camarades mais aussi l'équipe éducative. Les informations sont rapportées ensuite à la classe.

La dernière technique Freinet très utilisée au Collège, ce sont les sorties pédagogiques et les classes découvertes. Ce sont des moments qui font partie intégrante de notre projet. Pratiquement une sortie par mois est prévue pour chaque classe. Ces sorties entrent dans le cadre des apprentissages, puisqu'elles sont souvent le support des cours. Préparées en amont, elles sont souvent transversales sur deux ou trois matières. Elles sont réutilisées, discutées, décortiquées car toutes les sorties pédagogiques doivent faire l'objet d'un projet pédagogique complet. Elles sont des moments privilégiés pour les élèves.

Les classes découvertes sont aussi des moments incontournables de chaque année. Fort de ce principe, l'équipe pédagogique s'investit dans le projet qui est préparé tout au long de l'année avec les enfants. Les professeurs connaissent les projets et essaient, autant que faire se peut, de l'utiliser dans ces cours. Elles sont en quelque sorte l'accomplissement d'une année de travaux et de recherches pour les enfants. De plus, elles permettent de responsabiliser les élèves car ils sont acteurs du projet en organisant des ventes de gâteaux, en faisant des emballages de cadeaux pour Noël par exemple . L'argent qu'ils récoltent est le fruit de leur travail, ils prennent conscience que pour améliorer une journée de classe découverte, ils ont des possibilités. L'an dernier les enfants ont pu aller dîner au restaurant grâce à l'argent récolté !

Cette année, une évolution majeure a eu lieu au Collège, ce sont les classes découvertes à deux niveaux. Les 6èmes partiront avec les 5èmes et les 4èmes sont partis avec les 3èmes. Le succès de la première est sans appel, le mélange des niveaux est une réussite, les rapports entre les élèves sont meilleurs et les liens sont renforcés.

#### **Perspective d'évolution**

« A cœur vaillant, rien d'impossible »<sup>58</sup>

Nous sommes encore dans une phase d'expérimentation vis-à-vis de certains outils pédagogiques. Le recul de cette approche face aux adolescents est court. Nos échanges avec les professeurs des deux autres collèges sont très intéressants et chaque année nous évoluons avec des nouveautés. Les professeurs ont tous à cœur de faire évoluer leurs pratiques, nous sommes tous en formation continue en pédagogie.

Constatant les difficultés de certains adolescents, je me suis interrogée sur l'efficacité des institutions instaurées au Collège. En effet, dans les cas de violence ou d'humiliation, comme ceux évoqués précédemment, où est la valeur efficace de la loi et de l'institution ? Je pense que le temps imparti au conseil est insuffisant pour avoir son rôle et de l'impact. J'ai donc décidé d'instaurer un lieu de parole, d'échanges et de coopération au sein de mon cours d'EPS , le « que de nau? ». Cette nouvelle institution fait partie des nouveautés de l'année en cours.

A la rentrée prochaine, seront aussi certainement mis en place des heures de tutorat multi-niveaux. Ces heures seront un lieu d'échanges, de discussions en petits groupes d'élèves, toutes classes confondues. Elles permettent une responsabilisation des plus grands

---

<sup>58</sup> Jacques Coeur (1395-1456) «A cuers vaillans, riens impossible »

et une sociabilisation des plus jeunes. Lieu de parole et nouvelle institution du Collège, il s'agira pour les élèves de s'exprimer encore plus et mieux.

D'autres projets verront le jour comme une correspondance avec des élèves étrangers qui commencera en septembre. Elle se conclura par un voyage pour rencontrer les correspondants. La production d'un journal ou d'une lettre bimensuelle sera aussi reprise à la rentrée : l'année dernière les 5èmes ont écrit un journal et ce projet va reprendre.

Au Collège, l'équipe utilisait jusqu'alors plusieurs types d'évaluation. En EPS, l'évaluation diagnostique permet de prélever l'information pour adapter son enseignement aux besoins du groupe ou de certains élèves en particulier. Les évaluations utilisées sont plutôt formatives, elles mettent d'avantage l'accent sur les procédures que sur les résultats. L'auto-évaluation en est un exemple, à l'origine de réajustement, de régulation des apprentissages. Elle informe le professeur du degré de maîtrise atteint par l'élève et elle permet de découvrir pourquoi un élève rencontre des difficultés pour lui proposer autre chose. Ainsi la remédiation par exemple est souvent utilisée au Collège. Enfin l'évaluation sommative, en fin d'apprentissage, vérifie les acquis, en repérant les progrès, les réussites mais aussi les échecs. Les Écoles Calandreta ont un système d'évaluation qui leur est propre, en lien direct avec l'évaluation formative, les Calandreta utilisent les ceintures d'évaluations. Les programmes de l'Éducation Nationale sont partagés en savoirs et en compétences que les élèves devront maîtriser au terme de leur scolarité. Ces ensembles de compétences représentent les « barrettes » des ceintures qui symbolisent, comme au judo, des « réussites partielles capitalisables ». Une ceinture sera ainsi complètement validée lorsque toutes les barrettes correspondantes à cette couleur auront été jugées comme acquises<sup>59</sup>. A la base du questionnement récent de certains professeurs, nous sommes en cours d'expérimentation de ce système en 6ème.

---

<sup>59</sup> «L'évaluation en maternelle », Natacha Beziac

## L'Éducation Physique et Sportive au Collège Calandreta

Je vais aborder maintenant le déroulement de l'EPS au Collège.

### *Histoire de l'EPS*

L'enseignement de l'EPS au Collège est une discipline d'enseignement aujourd'hui obligatoire. Il me semble important de faire un bref retour en arrière pour vous expliquer le chemin qu'a parcouru ma matière au cours de l'histoire avant d'aborder ses fonctions et son organisation.

#### **A partir de 1868**

Jusqu'en 1868 l'enseignement de l'EPS est confié soit au chef d'établissement, soit au maire et est assuré par des sous-officiers ou des professeurs privés. En 1868 le rapport Hillaret constatait que sur 174 enseignants recensés, 60 sont militaires, 63 ont été militaires et 51 sont professeurs issus des gymnases civils<sup>60</sup>. Il n'existe aucun diplôme requis, aucune formation préalable. Son enseignement n'est pas obligatoire.

C'est en 1880, que la gymnastique fait son entrée officielle dans les programmes d'enseignement grâce à la loi Georges du 27 janvier . En 1882 cette loi étendra le bénéfice de l'enseignement de la gymnastique aux jeunes filles, mais ne sera pas vraiment appliquée. En pratique le développement se fait, mais il est freiné par des difficultés de recrutement et les réticences de certains chefs d'établissements.

La situation évolue peu jusqu'en 1914 et l'EPS confirme sa vocation militaire, elle reste très analytique et très directive<sup>61</sup>. La mise en place de « bataillons militaires » rend l'enseignement de la gymnastique confus. Par ailleurs le discours hygiéniste du docteur Lagrange<sup>62</sup> préconise le plein air, le sport, le jeu et le fractionnement du travail. Il participe à la commission Marey où il y défendra particulièrement l'introduction et l'utilisation du jeu à l'école. Georges Demeny fait également la propagande de l'EP scolaire de 1880 à 1914 , il préconise une leçon d'EP constituée d'une gymnastique de développement et d'une gymnastique d'application accompagnées de jeux de plein air ou d'intérieur.

---

<sup>60</sup>*Histoire de l'éducation physique, genèse d'une discipline sportive*, Y. Travaillet et M. Tabory 2004, p 43

<sup>61</sup>*Histoire de l'éducation physique, genèse d'une discipline sportive*, Y. Travaillet et M. Tabory 2004, p 93

<sup>62</sup> Léo Lagrange, sous secrétaire d'état aux sports et à l'organisation des loisirs sous le front populaire. *Histoire de l'éducation physique, genèse d'une discipline sportive*, p 67

En 1904 une commission mixte est mise en place à la demande du président de la République Emile Loubet et elle fait le constat de l'échec. Elle tente de synthétiser 3 exigences : la préparation militaire, la gymnastique scolaire de développement et les souhaits des sociétés de gymnastique. Elle émet des recommandations :

- la « race » est menacée
- il faut multiplier les sociétés de gymnastique
- il faut former des cadres compétents
- il faut inscrire des épreuves obligatoires de gymnastique aux examens scolaires.

En 1913, la méthode naturelle de Georges Hébert<sup>63</sup> monte en puissance et trouve son apogée au Congrès international de l'Éducation Physique de Paris. Parallèlement, la méthode Suédoise trouve en France des adeptes convaincus. A cette époque, le sport effectue une montée spectaculaire mais n'est toujours pas intégré à l'école, malgré quelques initiatives comme la création d'associations sportives par le Père Didon par exemple. Pierre de Coubertin justifie l'utilisation du sport par le progrès qu'il apporte autant au plan physique qu'au plan moral. Cependant l'école reste quasiment imperméable à toutes ces influences, à l'exception de la méthode suédoise qui entame une petite percée.

### **La première guerre mondiale: un tournant pour l'EPS**

A la fin de la première guerre mondiale, véritable catastrophe démographique et économique, l'éducation physique à l'école va perdre une partie de sa justification militaire. La nécessité de son enseignement sera compensée par les pressions médicales et hygiénistes. La création d'un service de l'EP au sein du ministère de l'instruction publique est une véritable innovation. Ce service est chargé des programmes, de la formation et l'avancement des professeurs, de la réglementation...Il est placé sous l'autorité des inspections académiques le 3 mars 1922. Plusieurs mesures sont prises, dont l'arrêté du 18 janvier 1925 qui fixe à deux heures hebdomadaires obligatoires d'EP dans le secondaire notamment.

En 1936, pendant la période du Front populaire, le service de l'Éducation physique travaille sur de nombreuses innovations. L'esprit des méthodes actives préside ces innovations<sup>64</sup>. Les contenus de l'EPS sont essentiellement choisis dans la méthode Française ou méthode

---

<sup>63</sup>Officier de marine et Educateur Français promoteur de l'hebertisme, opposée a la méthode Suedoise;Pour Hébert, il s'agit «d'être fort pour mieux servir, être utile à son pays »

<sup>64</sup>*Histoire de l'éducation physique, genèse d'une discipline sportive*, Y. Travaillet et M. Tabory 2004, p 171

naturelle d'Hébert alors que l'école primaire garde un fort penchant pour la méthode suédoise. Les jeux sont souvent le prétexte à l'approche des pratiques sportives. L'EP commence une mutation qui trouvera son aboutissement dans les Instructions Officielles de 1967.

En 1940, la création du Commissariat Général de l'Éducation générale et aux sports impose une méthode unique d'EPS dont la base est la méthode Hébert. Une vaste politique d'équipement sportif est lancée et l'augmentation des budgets alloués à l'EPS est considérable. Ainsi sous Vichy, le sport et l'éducation physique ont connu un développement sans précédent. Après cette période, l'élan fut considérablement ralenti.

### **De 1945 à nos jours**

En 1945, L'EP est rattachée au sous-secrétariat d'état à la jeunesse et aux sports, rattaché au Ministère de l'Éducation Nationale. Les Instructions officielles du 01 octobre 1945<sup>65</sup> énoncent :

- l'Éducation Physique d'un individu concerne toute sa vie
- en milieu scolaire, elle doit être adaptée à tous les élèves en fonction de la valeur physique et psychologique de la saison, du climat et des installations disponibles
- aucune méthode n'est exhaustive et chacune présente des avantages, le professeur choisit la mieux adaptée.
- l'EP a pour but le développement complet de l'enfant, le développement de la vitesse, adresse, force et résistance, l'esprit d'équipe, l'altruisme, la virilité et la préparation à la vie sociale.

La constitution des groupes se fait par niveaux, de G1, aptes à la compétition à G4, dispensés, mais qui doivent suivre des cours spéciaux de gym corrective.

A la libération, dès 1947, les politiques de restrictions budgétaires ne laissent que peu de place aux initiatives. Les commissions de « la hache » et de « la guillotine » suppriment beaucoup de postes. Il reste alors 3610 enseignants, soit un pour 250 élèves...

De 1953 à 1958, le ministère recrute 1470 enseignants alors que la population scolaire augmente. Plus d'un tiers des élèves sont privés d'EPS et ceux qui ont la chance d'en profiter voient leurs horaires diminuer. Entre 1945 et 1958 ; l'enseignement en général vit

---

<sup>65</sup>*Histoire de l'éducation physique, genèse d'une discipline sportive*, Y. Travaillot et M. Tabory 2004, p 188

des années difficiles : rien n'est fait pour anticiper l'afflux important d'élèves à la suite de l'essor de la natalité.

En 1959 les instructions du 20 juin, rappellent la « valeur éducative de l'exercice » face aux dérives des enseignants. Elles donnent la définition d'un plan de leçon : prise en main, mise en train, exercices de gymnastique construite, exercices de gymnastique fonctionnelle, retour au calme et reprise en main.

Le décret du 28 août 1959 rend l'épreuve d'EPS obligatoire au Bac<sup>66</sup>. De nouveaux recrutements sont une grande satisfaction pour la profession. L'enseignement est un volet important de la 5<sup>ème</sup> République : le souci est d'établir une école pour tous, démocratique, ouverte à tous.

En 1981, l'EPS passe à l'Éducation Nationale. En 1984 et 1985, les réformes du Bac et du Brevet rompent avec la prise en charge exclusive de la performance réalisée et introduisent l'évaluation des moyens mis en œuvre ainsi que les progrès accomplis et l'investissement des élèves. Cela permet de montrer au système éducatif le « sérieux » et la réflexion menée par la discipline.

Entre 1987 et 1989, 600 enseignants français participent au programme de « rénovation de l'EPS » pour élaborer les programmes nationaux<sup>67</sup>. Malgré l'existence de courants de pensées différents, on peut affirmer que depuis 1995 les points de vue de différentes écoles de l'EPS se rapprochent et semblent se cristalliser sur l'observation de l'élève.

Aujourd'hui l'EPS ne semble pas menacée, sa légitimité et son importance sont souvent rappelées par les hautes instances. Cependant, nous devons rester vigilants à ce qu'elle ne s'uniformise pas trop pour ne pas devenir une matière scolaire « comme les autres ». D'autre part, nous devons nous attacher à entretenir son aspect original et diversifié sans s'isoler des autres disciplines.

### ***Fonctions de l'EPS au collège***

L'histoire nous montre que l'EPS n'a pas toujours eu les mêmes finalités. Pour étayer les fonctions de l'EPS en Collège et plus précisément au collège Calandreta, j'ai choisi de

---

<sup>66</sup>*Histoire de l'éducation physique, genèse d'une discipline sportive*, Y. Travaillet et M. Tabory 2004, p 233

<sup>67</sup>*Histoire de l'éducation physique, genèse d'une discipline sportive*, Y. Travaillet et M. Tabory 2004, p 323

m'appuyer sur un dialogue entre Jacques Trohel<sup>68</sup> et Yves Eveillard<sup>69</sup> que j'ai trouvé particulièrement intéressant

### **Place du corps dans l'école aujourd'hui**

L'école a encore tendance à donner une place plus importante aux facultés intellectuelles qu'à la personne tout entière. Souvent le corps est « toléré », on pense à lui lorsque l'on traite de problème de santé publique, dans la prise en compte d'un handicap, comme moyen de défolement en opposition au travail intellectuel. Le corps est encore considéré comme une enveloppe, pourtant l'identité d'une personne s'exprime par son action sur le monde à travers son corps.

Jacques Trohel souligne dans un entretien que le corps a en effet une place très réduite. La configuration des classes, l'organisation de l'enseignement par discipline, par exemple, nous montrent que le corps est contraint pour des raisons de gestion de classe et de non perturbation des cours. L'EPS est la seule discipline à mettre l'individu en avant dans sa globalité.

### **Les rôles de l'EPS**

Nous, enseignants d'EPS, visons plusieurs acquisitions à travers notre enseignement :

- les apprentissages spécialisés , les compétences relatives aux activités physiques, sportives et artistiques.
- Le développement du potentiel d'adaptation.
- La transformation des attitudes : acceptations des différences, respect de la règle, travail en équipe...
- L'acquisition de méthodes de travail : concevoir un projet en groupe, observer un élève pour l'aider...

Le rôle varie selon le regard porté sur le corps et sur l'individu. L'EPS peut avoir une visée thérapeutique, avec des effets positifs sur le stress et la santé. Elle pourrait avoir une fonction d'activité de détente. Or, elle pourrait être considérée autrement, comme toutes les autres matières. En effet, elle permet de développer chez l'individu des capacités, des

---

<sup>68</sup>Enseignant depuis 1972 il est aujourd'hui chargé de mission d'inspection en EPS et formateur à l'IUF de St Brieuc

<sup>69</sup>Professeur d'EPS pendant 7 ans, il est aujourd'hui maître de conférence à l'université de Rennes

habilités motrices et méthodologiques qui lui permettent de résoudre les problèmes de la vie quotidienne ou les obstacles relatifs aux apprentissages. C'est ce que Y. Eveillard appelle « l'intelligence motrice ».

La notion de plaisir est également très importante : en effet, l'EPS a une influence sur l'estime de soi, notamment en mettant les élèves en position de réussite et en retenant à l'école les élèves qui « décrochent » grâce à leur réussite en EPS.

Au travers d'activités très variées, dans des milieux divers, l'EPS offre la possibilité aux élèves d'expérimenter et de construire des réponses adaptées aux différentes situations rencontrées.

Par ailleurs, l'EPS contribue à l'éducation par la santé, à la responsabilité, à la sécurité et à la citoyenneté. A travers les activités proposées, on peut faire vivre des expériences que l'élève mettra en rapport avec sa santé. Ces expériences doivent être mémorables et réutilisables pour l'élève. Ce transfert est possible lorsqu'elles procurent du plaisir ou des émotions fortes. L'EPS peut également contribuer à réduire certaines inégalités, familiales et sociales, en proposant des activités auxquelles les élèves n'auraient pas accès par exemple.

Concernant l'éducation à la sécurité, elle se fait à travers des actions comme la parade, le choix de niveau de difficulté. De fait, le jeune se responsabilise, je lui demande de faire des choix, de jouer un rôle, d'être actif.

Enfin, l'EPS sociabilise les élèves grâce aux différents rôles qu'il prend pendant le cours, arbitre, observateur, chronométrateur... L'apprentissage de ces comportements citoyens passent par la confiance de l'enseignant, nécessaire au développement de l'autonomie des élèves. L'EPS est, avec les autres disciplines, un élément de l'éducation.

### **L'EPS régulatrice des violences**

L'EPS est particulièrement sollicitée par l'Éducation Nationale pour participer à la lutte et à la prévention des violences scolaires. On impute souvent à l'EPS des fonctions de régulation. En effet, la violence est constitutive de certaines activités physiques, notamment par l'utilisation de notions comme le duel, l'affrontement, le combat, l'épreuve et le risque <sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup>Conférence « l'EPS et la violence en milieu scolaire », A. Davisse, Dossier EPS n°42

Yves Clot<sup>71</sup> propose ceci : « Est violent l'acte de un ou des sujets qui ampute, diminue ou rétrécit les possibilités de l'autre ou les siennes propres ». Il explique que la contrainte de la violence est qu'elle grandit l'autre en élargissant le choix des possibilités. Le désir de vaincre c'est la crête entre la combativité et la violence. En sports collectifs, on ne coopère que pour battre l'équipe adverse. Il y a donc un grand rôle à jouer vis-à-vis de la règle. Pour Yves Clot, le sport ne peut pas servir à contenir ou à aseptiser artificiellement la violence : il doit permettre d'élargir le pouvoir des élèves pour agir sur le monde et sur eux-mêmes.

L'école ne peut pas tout régler. Pour autant, nous aurions tort de ne rien tenter et de sous-estimer la façon qu'utilise l'EPS, devant le temps qui lui est imparti, pour aider à faire vivre la règle parmi les élèves. Nous devons faire vivre la règle et non la faire respecter. Imposer la règle peut contraindre à engendrer la violence. Selon la manière dont on s'y prend, cela peut donner envie de la transgresser<sup>72</sup>. Cela prend du temps, il faut se donner des objectifs limités mais exigeants. Par exemple, apprendre la défaite aux élèves pourrait être une idée. La défaite se heurte à diverses conceptions extérieures à l'école. Elle peut être synonyme pour certains d'humiliation sociale, d'un sentiment de toute puissance détruit. Peut-être faudrait-il mélanger ceux qui n'aiment pas perdre avec ceux à qui on veut donner envie de gagner ? Cela pourrait être un axe de travail intéressant. Il faudrait, dans un second temps, le pouvoir le transférer hors du cours d'EPS.

### ***Organisation de l'EPS au Collège Calandreta***

Je vais maintenant présenter l'organisation de l'EPS au collège Calandreta.

#### **Les locaux du Collège**

Le collège Calandreta se trouve dans les locaux d'un lycée technologique à Pau. Nous disposons d'un couloir qui nous est réservé avec quatre salles de classe, une salle dédiée à la vie scolaire et au CDI. Le bureau de direction et la salle des professeurs sont séparés de ce couloir.

L'EPS se déroule dans le gymnase situé derrière le lycée. Nous partageons les lieux avec le professeur d'EPS du lycée. Bien que nos cours se déroulent en même temps, nous avons toutes deux notre espace et notre matériel. Les vestiaires des garçons sont communs et les filles sont séparées. Nous disposons de belles infrastructures pour proposer des

---

<sup>71</sup>Conférence «*l'EPS et la violence en milieu scolaire* », A. Davisse, Dossier EPS n°42, page 10

<sup>72</sup>Conférence «*l'EPS et la violence en milieu scolaire* », A. Davisse, Dossier EPS n°42, page 13

activités variées. Un gymnase, une piste d'athlétisme, un sautoir, un terrain extérieur pour les sports collectifs et une partie avec de l'herbe pour les lancers et le rugby.<sup>73</sup>

### **Organisation de l'année en EPS**

La programmation des activités physiques que je propose se prépare en début d'année. J'ai pour habitude de laisser le choix des sports collectifs aux élèves. En effet, il me semble important qu'ils fassent partie de la décision. Ils disposent des différentes possibilités qui s'offrent à eux pour l'année, je dois cependant me concerter avec ma collègue du lycée afin d'organiser les créneaux ensemble.

Les élèves disposent de 3h d'EPS par semaine : un créneau de 2h et un créneau de 1h. De part notre « cohabitation » avec les lycéens, nous partageons aussi leurs horaires. Les heures sont en vérité des créneaux de 50 min. Ce temps en EPS est très court : le temps de se changer et de se mettre en route, l'heure s'achève très vite. Il serait idéal de diviser ce temps de 3h en deux créneaux de 1h30 à l'avenir.

Deux sports sont pratiqués par trimestre : un sport collectif et un sport individuel. Ce choix permet l'épanouissement de chacun. De plus, depuis deux ans, la pratique d'activités peu connues sont pratiquées pour deux classes sur un même créneau. J'ai choisi le kayak et le tir à l'arc, pour les classes des 4èmes et 3èmes. Lorsqu'une année la pratique du kayak est prévue, l'année suivante se sera le tir à l'arc. Cette organisation permet la pratique de tous les élèves à ces activités et ce, avec une classe différente chaque année.

### **L'association sportive du Collège**

L'année 2013-2014 a vu naître l'association sportive du Collège Calandreta : Esportiv'òc . 22 licenciés volontaires ont participé aux activités proposées cette année, soit la moitié du collège.

Le but de l'association sportive est avant tout d'augmenter le volume horaire de pratique sportive, à la demande des élèves. Outre cela, l'adhésion à l'association sportive permet aux adolescents de sortir du collège au travers de compétitions entre collèges grâce à l'UNSS. Sociabilisation, responsabilisation, prises d'initiatives et autonomie sont les qualités que développe cette pratique extra-scolaire.

Le choix des activités physiques est fait par les élèves : en effet, sous base de volontariat, ce sont eux qui choisissent dans quels sports ils vont s'investir tout au long de l'année.

---

<sup>73</sup>Photos en Annexe 4

La participation des élèves à l'association sportive permet aussi pour eux d'avoir un autre contact avec leurs camarades et le professeur. Le fait de « sortir » de l'établissement favorise la création de liens nouveaux au moins différents.

A l'échéance de notre première année de participation, le bilan est positif humainement parlant. Les niveaux de benjamins (6ème et 5ème) et minimes (4ème et 3ème) mélangent deux classes et cette mixité est intéressante. En effet, malgré les nombreuses défaites, les élèves se sont montrés très solidaires et très courageux pendant les compétitions. Il n'est jamais facile de perdre, cela a été difficile à accepter pour eux, d'autant plus qu'ils étaient volontaires et motivés. Je cherche à leur faire entendre que les victoires qui suivront n'en seront que meilleures.

## **Pédagogie Institutionnelle en EPS**

Aux débuts de mes fonctions au sein du Collège, je me suis demandée comment intégrer des techniques Freinet dans mon cours d'EPS. Après de longues réflexions, j'ai trouvé comment transcrire certaines techniques en EPS.

### ***Les institutions en EPS***

Comme je l'ai expliqué auparavant, les techniques Freinet sont utilisées pour des nombreux apprentissages au Collège. Or, il me paraît difficile d'utiliser la correspondance par exemple en EPS. Il y a donc nécessité d'adapter la pédagogie.

### **Les productions d'EPS**

Je suis partie d'une méthode Freinet, les productions. Imaginant que mon cours commencerait comme un autre cours. En effet, il m'a semblé intéressant, pour les sports collectifs de faire partir les élèves de la pratique. Le lien avec la production me semble logique. Les élèves « produisent » un match, par exemple, sans consigne, sans règle. De cette pratique, ils constatent des difficultés, des manques ; il y a donc nécessité de trouver des solutions, d'instaurer la règle. Le cours part de là . En EPS, cela s'appelle l'évaluation diagnostique qui permet d'évaluer le niveau de la classe pour préparer la programmation des séances.

Les élèves sont libres de chercher des informations sur l'activité qu'ils vont commencer, ainsi, chacun amène sa petite pierre à l'édifice. Sur base d'échanges, on bâtit ce qui deviendra notre activité du trimestre.

Concernant les sports individuels comme les courses ou les lancers, il y a certaines exigences, réglementaires ou motrices, qui m'obligent à expliquer les gestes et postures en amont de la pratique. Cependant, d'autres activités, comme les activités gymniques, laissent le champ libre à la créativité et l'imagination.

### **Transversalité et sorties pédagogiques**

L'EPS est aussi le support d'apprentissages transversaux. En effet, la pratique du tir à l'arc, par exemple, a servi d'appui en physique pour aborder le sujet des forces, mais aussi en mathématiques pour les angles. De même, en SVT, les élèves amenés à réfléchir sur le système cardiaque et respiratoire, s'appuient sur leurs expériences en EPS.

Les sorties pédagogiques sont également utilisées en EPS. Voilà trois ans que nous proposons aux élèves d'aller voir un match de haut niveau. La première année, nous avons choisi le basket. Une semaine avant le match, deux joueurs sont venus à notre rencontre au sein même du collège. Anglophones, cet échange a été très fructueux pour les adolescents.

L'année dernière j'ai fait venir la section Basket de l'association de Pau Béarn Handisport. Les personnes handicapées pratiquent du basket fauteuil. J'étais à cette époque confrontée à des remarques et injures entre les élèves qui traitaient du handicap. J'ai alors choisi une intervention qui aurait du sens pour eux. Les responsables de l'association sont venus avec des fauteuils supplémentaires. Ils nous ont parlé de leur handicap, de leurs histoires et les élèves ont pu s'essayer au basket fauteuil pendant deux heures. Cette expérience a été un superbe moment d'échanges. L'image et les idées reçues sur le handicap ont considérablement changé aux yeux des adolescents. La pratique de l'activité a permis de montrer aux élèves combien il était difficile de pouvoir pratiquer un sport avec un handicap. Ayant vécu cette expérience dans mon cursus professionnel initial, j'ai souhaité la faire vivre à mes élèves. Cette année, les élèves m'ont demandé de la renouveler...

### ***Le « que de nau ? » du cours d'EPS***

Au sortir de l'expérience avec ma classe de l'an dernier, j'ai décidé de mettre en place un nouveau lieu de parole en EPS.

#### **Finalités du « que de nau ? »**

Les cours d'EPS sont des moments que la plupart des élèves apprécient au Collège, non pas qu'ils soient mieux qu'un autre cours mais les élèves aiment ce moment car ils le qualifient de moment de défoulement.

J'ai pris conscience que pendant mes cours, les élèves sont plus difficiles à canaliser que lorsqu'ils sont assis à leur bureau. Il est évident que cela ne me pose pas grand souci, en effet, que demander de plus que de la motivation et de l'énergie pour bien mener une séance de sport. Cette énergie, tant qu'elle est positive et bienfaisante n'est pas problématique. Or, comme évoqué précédemment, j'ai senti que certains élèves avaient beaucoup de choses à évacuer. Ma question a été la suivante : comment faire pour libérer ces esprits trop pleins d'énergie ? La mise en pratique dans le cours doit se faire vite, pour extérioriser par la dépense physique. Mais je me suis aperçue que cela ne suffisait pas. Le

trop plein d'énergie de certains débordait malgré tout et cela pouvait devenir dangereux pour les autres.

J'ai donc décidé de mettre en place un « que de nau ? ». Les élèves connaissent cette institution depuis leur plus jeune âge. En maternelle, il a lieu tous les matins ; il s'agit donner son humeur du jour. Après discussion et explication aux élèves, nous avons établi les règles du « que de nau ? » de l'EPS, en délimitant un cadre.

### **Plus qu'un « que de nau » ?**

Ma volonté était de mettre en place un lieu de parole avant le cours. Il s'agissait d'abord pour moi d'un support d'étude, pouvant répondre à mes interrogations. J'ai expliqué aux élèves qu'il m'a fallu me remettre en question, que j'avais certainement fait des erreurs mais que ma volonté première était de progresser.

Les règles ont été établies, un « que de nau ? » à chaque début de cours de 2heures. Soit un par semaine. Nous nous installons dans une salle, qui sert de lieu de rangement des tapis. La salle est chauffée, fermée, nous sommes tous assis au même niveau. Le but est clair : chacun de nous donne son humeur du jour et ajoute ce qu'il veut. Ce qui se dit en « que de nau ? » reste entre nous, on respecte la parole de chacun, on demande la parole pour s'exprimer et donner son avis. J'ai pris la décision de gérer moi-même ce temps-là, non pas pour montrer une quelconque suprématie mais justement pour aider à canaliser les énergies débordantes. Je souhaitais également cela pour différencier ce lieu du conseil de la vie de classe avec un président et un secrétaire.

Très vite je me suis aperçue que ce moment devenait un lieu de parole très important pour les élèves. Petit à petit, les adolescents prenaient confiance et exprimaient beaucoup de choses. Même s'il existe d'autres lieux de parole au sein du Collège, j'ai vite pris conscience que le « que de nau ? » prenait une fonction de conseil. En effet, selon Aïda Vasquez et Fernand Oury<sup>74</sup> le conseil peut être considéré de diverses façons : une réunion d'information, une réunion d'analyse, une réunion de décision, une réunion de régulation ou un trou. Il faudra donc à l'avenir le lier avec d'autres institutions. En EPS, ma volonté était plus dans la régulation. Or, une institution n'existe que parce qu'elle est prise dans un réseau d'autres institutions ; il faudrait, à l'avenir, mieux les lier au sein du Collège.

---

<sup>74</sup>*De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle*, page 469 à 471

### **Les difficultés de l'institution instaurée**

La première grande difficulté que j'ai rencontrée a été le temps à gérer. En effet, que faire lorsque les adolescents trouvent dans ce temps écoute et empathie ? Le « que de nau ? » a pris un jour 1h sur le cours d'EPS ; je me suis trouvée face à un choix cornélien : devais-je couper court aux discussions ou faire mon cours ? Ce jour-là, j'ai choisi de continuer la discussion.

J'ai également été confrontée au « boycott » de ce moment. Un jour, la classe qui utilisait le plus ce temps-là a décidé, de manière unanime apparemment, de ne rien dire au « que de nau ? ». Je n'ai pas relevé et nous avons fait cours. Il se trouve qu'à cette période, l'ambiance de la classe était perturbée par des soucis. Ce jour-là, le cours s'est très mal passé, il y a eu beaucoup de fautes et de gestes mal intentionnés pendant le match. A la fin du cours, nous avons fait un point. J'ai montré aux élèves que j'avais pris conscience de leur « boycott » et je leur ai demandé leur avis sur le cours qui venait de s'achever. Les élèves ont, là aussi, été unanimes : « le cours était nul ». Cette phrase a d'abord été dure à entendre. En effet, le boycott a été pour moi, dans un premier temps, un refus de main tendue. J'ai donc souhaité leur rappeler l'enjeu de ce moment pour eux. Ils ont avoué avoir besoin de ce temps-là, mais ont souhaité qu'il ne dure pas trop longtemps. Depuis nous sommes vigilants à la durée, sans pour autant empêcher la parole lorsqu'elle est importante. J'ai pris conscience ce jour-là du « discours du groupe » ; en fait le groupe devient véritable responsable de ce moment, le véritable sujet. Ce qui est intéressant de voir là-dedans, c'est que les élèves disent avoir besoin de ce temps-là mais soulèvent le besoin de d'adaptation du fonctionnement de l'institution. Par ce biais, ce jour-là le « que de nau ? » est devenu lieu de décision.

La dernière difficulté que je souhaite révéler a été pour moi un souci que je qualifierais d'ordre éthique. Installée au même niveau que les élèves, il me semblait important d'être sincère avec eux, d'exprimer comme eux, mon humeur du jour. Cela crée un climat de confiance réciproque, sans pour autant dévoiler ma vie personnelle mais me positionner comme un sujet parmi d'autres au sein du groupe me semblait primordial. Cependant, que faire des informations qui se disent en « que de nau ? » et qui sont importantes ? J'ai été confrontée à des situations très délicates, des confidences, des problèmes réels qui m'ont posé question. L'éthique veut qu'en tant qu'adulte, éducateur, professeur, nous devons protéger l'élève ; le fait de révéler des choses importantes à l'équipe pédagogique était pour moi une forme de protection pour le mineur mais

également une forme de transgression de la règle établie de l'institution. La décision n'a pas été évidente à prendre. Tout en respectant la règle du « que de nau ? », j'ai expliqué aux élèves que certaines choses qui me semblaient importantes pourraient être partagées à mes collègues, si la personne concernée l'acceptait évidemment. Il y a eu très peu d'éléments révélés mais ceux-là se sont avérés utiles.

### ***Impacts observés***

Véritable institution coopérative avant le cours d'EPS, le « que de nau ? » a soudé les classes des adolescents du Collège.

### **Après la confiance ... les confidences**

La mise en place a nécessité un temps d'adaptation, de mise en confiance. Ainsi, le premier mois n'a pas été révélateur de changement...Petit à petit les discours ont changé ; les élèves qui disaient que tout allait bien ont développé.

Il me vient à l'esprit l'exemple d'un moment très fort vécu en « que de nau ? »<sup>75</sup>. Un matin, le cours commence, le « que de nau ? » est lancé. Marcel prend la parole et dit qu'il va bien même si son médecin lui ait dit la veille qu'il était dépressif. Ses camarades prennent la parole et me demandent ce que cela veut dire. Je leur explique qu'il s'agit d'un état de mal-être psychologique qui se traduit par la tristesse ou l'agressivité, par exemple. Je demande à Marcel ce qu'il pense de ce diagnostic, se sent-il malheureux ? Veut-il en parler à sa classe ? Sur le moment, Marcel me dit que non, il ne désire pas développer, il se sent bien. Le « que de nau ? » se termine, le cours commence.

Ce jour-là, je suis me trouvée confrontée à un dilemme. Il y avait deux façons d'aborder le problème : soit je décidais que mon rôle de professeur avait ses limites et que je ne pouvais pas être le psychologue de Marcel, comme le précise M P Charritat<sup>76</sup> : « nous ne sommes pas psychologues, même si le métier nous amène à une certaine connaissance de la psyché des adolescents, nous essayons dans la mesure du possible de renvoyer l'élève sur les services spécialisés ». Soit je me référais aux propos de Fernand Oury et Françoise Dolto<sup>77</sup> «déferle parfois en classe ce qui n'a pu être dit dans la famille, histoires vraies ou

---

<sup>75</sup>Par soucis d'anonymat, je modifierai les prénoms des élèves concernés

<sup>76</sup> *L'adolescent, l'école et le lien* »2006-2007

<sup>77</sup> *Les instituteurs parlent de Françoise Dolto*, Fernand Oury, 1986

imaginaires, l'argent, le sexe, la mort : le refoulé. L'éducateur ne peut pas ne pas répondre sinon la parole cesse... et le symptôme parle »<sup>78</sup>

Au fil de l'heure, Marcel prend du recul, il est assis dans un coin ; certes nous faisons un cycle de gymnastique au sol, il n'aime pas cela, mais je décide d'aller le voir. Il se met à pleurer. Il m'explique que ce que lui a dit son médecin lui a fait beaucoup de mal, il est malheureux, il se sent nul, il me dit « je n'y arriverai pas ». Je connais la situation familiale de Marcel, cet adolescent a également des soucis d'attention en cours qui l'empêchent de suivre correctement. Il me dit qu'il souhaiterait de l'aide pour ses devoirs, il n'arrive pas à gérer cela tout seul. Je lui demande alors s'il accepte que j'en parle à son professeur principal ou aux collègues des matières où il a le plus de soucis. Il accepte. Je lui explique aussi que la dépression est un état, qui peut être passager, qu'il peut être aidé à l'extérieur. Marcel m'explique qu'il a déjà vu un psychologue et que ce dernier lui avait dit qu'il n'était pas dépressif... Je me trouve alors dans une position très inconfortable, de plus je dois rencontrer sa maman deux jours après. L'entretien me permet de prendre conscience que l'annonce de ce diagnostic a touché autant la maman que l'adolescent. Or, la maman ignore l'état de tristesse de son enfant ; je décide donc de lui confier ce qu'il a dit au « que de nau ? ». La maman est submergée d'émotion. A la suite de l'entretien, Marcel sera suivi par un autre psychologue, il fait l'aide aux devoirs et ses camarades l'aident plus, il sourit davantage et se sent mieux.

Le fait de dévoiler le mal-être de Marcel à sa mère a permis de désengluier la situation. L'adolescent s'enfermant dans une spirale silencieuse, n'aurait rien dit à sa mère.

### **Quand la parole dépasse la timidité**

Chaque classes ont leurs particularités elles sont des sortes de micro-sociétés, avec des caractères différents. Le « que de nau ? » est souvent un moment où les adolescents timides passent vite leur tour. Il faut respecter cela.

Nous sommes en début d'après-midi, le « que de nau ? » est lancé dans cette petite classe. Le tour est quasiment fini, les garçons sont impatients de commencer le cours. Léa prend la parole, nous disant qu'elle ne va vraiment pas, car elle a appris la veille que ses parents se séparaient...

Léa est une pré-adolescente, timide, très discrète, c'est une élève studieuse, sérieuse. Elle a pour habitude d'abréger son passage au « que de nau ? ». Ce jour-là, Léa

---

<sup>78</sup>Oury, 1986

s'est trouvée en confiance. Elle sent malgré tout les garçons s'impatienter avant de prendre la parole mais décide tout de même de jeter un pavé dans la mare. Au moment où elle dit, tout le monde s'arrête, se tait. J'avoue que je suis vivement surprise d'entendre cela de cette élève, d'habitude si réservée. Léa nous révèle qu'elle est fatiguée, car elle n'a pas trop dormi. Les autres camarades lui demandent si elle sait pourquoi ses parents se séparent, elle n'en sait rien. Toujours est-il qu'elle souffre et qu'elle porte ce chagrin seule. Léa a un grand frère, collégien également. Il m'a déjà parlé de cela pendant une rencontre un mercredi avec Esportiv'0c.

Cette situation renvoie à une complexité particulière ; en effet, contrairement à un instituteur, le collège impose que l'on soit professeur de plusieurs classes. Ainsi je suis référente de plusieurs « groupes classes » en EPS et cela me permet de créer des liens pour au final être référente d'un grand groupe : le collège entier.

Par ce biais-là, je sais que Léa n'est pas seule, sa tristesse est légitime. Je lui soumetts qu'elle pourrait en parler avec son grand frère, sans lui dire qu'il m'a parlé de son chagrin également . Elle me dit qu'elle n'osera pas en parler. Elle a peur de l'embêter car « il joue sur l'ordinateur le soir, il n'a pas le temps ». Je lui demande si elle veut que je lui en parle. En effet, son grand frère s'étant confié quelques jours avant au sein du petit groupe d'UNSS, je pense que je peux reparler de cela avec lui. Léa me donne son accord. Le cours suivant, je vais le voir, je lui explique brièvement que sa petite sœur n'est pas très bien et je lui demande s'il a remarqué quelque chose. Il me dit que non et ajoute qu'ils ne se parlent pas trop. Je me permet de lui dire que la souffrance qu'il vit à ce moment-là, sa sœur la ressent également. Le lien fraternel pourrait les aider à surmonter cela. De manière un peu désinvolte, il repart faire sport en me disant « ouais, peut être ! ». Une semaine après, Léa prend la parole au « que de nau ? ». Elle dit qu'elle va bien mais qu'elle est fatiguée. Ses camarades lui demandent pourquoi ; ce jour-là, Léa répondra qu'elle est fatiguée car elle a discuté très tard avec son grand frère...

Ce moment a été un moment très fort pour beaucoup de monde car Léa s'est ouverte à sa classe. Personne ne s'était autant ouvert sur sa vie privé auparavant. La jeune fille a enfoncé une porte, elle a saisi l'opportunité, a trouvé l'écoute nécessaire. Ces confidences-là, sont pour des adolescents très difficiles à dévoiler. A l'instauration du « que de nau ? », je n'aurais jamais pensé avoir de tels résultats pour certains élèves...

### **La place du silence.**

Au fil de l'année, j'ai aussi pu prendre conscience que certains élèves restaient incapables de livrer leur vrai état du moment. En effet, certains collégiens ont traversé des périodes très difficiles dans leur vie privée. L'équipe pédagogique est au courant des soucis que rencontrent certains jeunes. Nous prenons également conscience de l'impact que ces problèmes ont sur leur comportement, leur concentration et leur résultats.

J'ai pensé que ses élèves exprimeraient leurs maux pendant le « que de nau ? », en vain. Leur tour passé, tout allait bien pour eux. On touche peut-être là les limites de ce lieu de parole. Je me pose encore la question ; en effet, est ce un problème de pudeur ? De confiance ? Je n'ai pas la réponse. Peut-être que comme Léa, ou Marcel, un jour ces élèves verbaliseront.

Comme le précisent Oury et Vasquez, j'ai noté qu'une période de silence a précédé l'ouverture de la parole<sup>79</sup>. La classe de 3ème s'est montrée assez réticente à cette institution. Les garçons notamment, abrégeaient et demandaient aux filles d'accélérer quand elles parlaient. Certes ils sont très sportifs, mais je leur ai demandé pourquoi ils agissaient ainsi. Ils m'ont avoué que cela leur rappelle trop l'école primaire et qu'ils ne veulent pas être infantilisés. Finalement l'adolescence commencerait-elle en troisième ? La pudeur, le désir de garder son jardin secret, ne rien dévoiler... J'ai accepté leur remarque mais nous avons continué le rapide « que de nau ? ». A la fin de l'année, je note cependant que ces mêmes élèves prennent plus de temps pendant ce moment. Le brevet approche à grand pas. Pas plus tard que la semaine dernière, le « que de nau ? » a duré 30 minutes. Les jeunes ont eu besoin d'exprimer la pression, la peur de l'examen et la fatigue que cela engendre.

Les deux exemples montrent que le « que de nau ? » ne se réduit pas à ce qui s'échange à voix haute. Il permet aussi de faire prendre conscience aux élèves de qui ils sont, dans le silence de l'écoute des autres.

Je pense qu'on ne force pas le sujet à s'exprimer, il sait qu'il peut le faire et prend conscience que les autres le font. Le temps est nécessaire, mais cela ne signifie pas que ce moment ne sert à rien. Le fait de participer à ce lieu, d'écouter, de se sentir soi-même peut suffire à donner des idées d'expression de soi à des gens qui n'auraient jamais pensé possible de parler ; certains ensuite parlent à haute voix ; d'autres en rêvent sans rien dire ; d'autres restent dans leurs défenses – c'est qu'ils doivent avoir leurs raisons...

---

<sup>79</sup>*De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle*, page 423

*L'essentiel n'est pas dit en paroles claires, et c'est justement pour cette raison que « ça passe », l'idée semble faire son chemin, trotter dans la tête des gamines, remuer beaucoup de choses chez certaines et parfois resurgir. Importance ici du temps et de son usage : laisser mûrir; laisser pourrir; laisser mourir...<sup>80</sup>*

---

<sup>80</sup>*De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle, page 444*

## **Partie 3**

### **La parole libératrice des corps**

## Vers une pédagogie de la parole

Cette partie est un regard rétrospectif qui a pour objet de mettre en perspective ce qui est écrit précédemment. En effet, mes expérimentations ne sont pas novatrices, les bienfaits de la communication et de la parole ne sont plus à démontrer. Par l'apport d'autres recherches et d'autres théories sur les bienfaits de la parole cette partie vise à renforcer ma conviction que la parole peut libérer les corps.

La parole se définit comme une faculté de s'exprimer par un langage articulé.<sup>81</sup> Je vais développer dans ce chapitre la place, le rôle et la fonction de la parole dans l'enseignement

### *Rôles et fonctions de la parole*

L'évolution de la parole se fait à travers différents niveaux que l'on acquiert en grandissant. Après avoir détaillé ces différents niveaux, j'aborderai les rôles et les fonctions chez l'être humain.

#### **Définition**

Il est d'abord nécessaire de distinguer la parole du langage. Claude Lagarde<sup>82</sup> explique que toute parole énoncée se coule dans un langage qui fait lui-même partie d'une langue.

Le langage se définit comme étant celui d'une société, ou d'un groupe plus restreint, il peut être spécifique d'une activité ou d'une discipline. Tout langage reprend des mots, des phrases, des gestes qui appartiennent à la langue maternelle d'un peuple. Il sert non seulement à décrire des faits, mais également à formuler des jugements moraux.

La parole se structure par l'usage de la langue, elle donne sens à nos activités. Infiniment différente du cri instinctif de la bête, elle est intellectuelle. Chacun peut y loger sa passion, sa fidélité. Elle est notre vision du monde<sup>83</sup>.

Le concept de verbalisation englobe la capacité de dire, d'expliquer par des mots et de nommer. Il exprime la prise de conscience. Être capable de parler, d'une situation, d'une angoisse, d'un désir, c'est montrer leur appartenance au système conscient<sup>84</sup>.

---

<sup>81</sup> Encyclopédie Larousse en ligne

<sup>82</sup> *Pour une pédagogie de la parole*, Claude Lagarde 1995

<sup>83</sup> *Pour une pédagogie de la parole*, Claude Lagarde 1995, page 40

<sup>84</sup> Concept de représentation des mots, Freud

## **Rôles et fonctions de la parole.**

Claude Lagarde nous explique qu'il y a une parole pour deux registres de langues différents. Le registre technique et le registre de la poésie. Au langage technique on associe la parole positive, extériorisante. On préférera la parole symbolique et existentielle au langage poétique.

Roman Jakobson<sup>85</sup> nous explique par son schéma de la communication<sup>86</sup> que tout acte de parole met en jeu un message et quatre éléments qui lui sont liés : l'émetteur, le receveur, le thème du message et le code utilisé<sup>87</sup>, d'autre part la parole peut avoir plusieurs fonctions :

- la fonction expressive, par l'usage d'interjections et de jurons par exemple
- la fonction incitative, par l'usage d'impératifs et de vocatifs, c'est souvent le cas dans la publicité ou en politique
- la fonction référentielle qui permet de transmettre l'information. Cette fonction domine dans les annonces, mais également en informatique. Le langage informatique par cette fonction référentielle est radicalement opposé au langage humain.
- la fonction phatique : c'est la fonction de socialisation ; elle établit, vérifie et renforce le canal de communication. Ici le contact l'emporte sur l'information.
- la fonction métalinguistique ; c'est lorsque le langage parle de lui-même. Cette fonction est fondamentale pour le choix de la parole. Son absence ou des difficultés sont révélés chez les enfants et leurs difficultés à composer des mots.
- la fonction poétique qui autorise le jeu avec les mots, les sons et les sens. Ce jeu est impossible dans le langage formel ou artificiel. La langue est objet d'amour et de haine, elle permet, à l'inverse du langage formel ou artificiel, la liberté tout en énonçant des contraintes

## **Les niveaux de parole**

Dans son ouvrage Claude Lagarde détaille les différents niveaux de parole. Il est important de les connaître pour l'éducateur ou le professeur afin de situer l'enfant ou l'adolescent dans son développement intérieur.<sup>88</sup>

<sup>85</sup>Linguiste Russe, qui devint très influent au XXème Siècle en posant les premières pierres sur le développement de l'analyse structurelle du langage, de la poésie et de l'art

<sup>86</sup>Annexe 5

<sup>87</sup><http://apprendre-la-philosophie.blogspot.fr/2011/01/le-langage-et-l-de-la-parole.html>

<sup>88</sup>*Pour une pédagogie de la parole*, Claude Lagarde 1995, page 51 à 60

Le premier niveau désigne la parole qui associe la mémoire des mots à la mémoire des choses dans un immense travail d'étiquetage. Le sens propre est atteint à ce niveau de parole.

Le second niveau, nommé parole mécanique ou technique est atteint vers l'âge de 9-10 ans. A ce stade commence la capacité de comparaison.

Au troisième niveau ; la parole critique ; l'enfant, pré-adolescent vers 10 ans, se questionne face au langage technique. Il distingue la bizarrerie des expressions. Ce questionnement prépare à l'adolescence.

Au niveau quatre, l'enfant distingue le sens propre du sens figuré. Le sens figuré symbolise une vie intérieure ; il engendre un changement de registre. L'enfant passe du descriptif et du technique à l'intériorité des choses.

Le dernier niveau désigne le stade de parole nommé « synthèse existentielle » et désigne la capacité symbolique par laquelle l'homme entre dans la dimension pratique et intérieure de son histoire.

### ***Ouvrir la parole***

La définition de la parole, ainsi que son fonctionnement me permettent d'analyser et de comprendre où se situe l'adolescent.

#### **Au commencement : la déstabilisation**

La crise d'adolescence semble poursuivre la déstabilisation commencée au troisième niveau de parole. A ce moment, l'enfant commence à critiquer l'aspect illogique du langage poétique qu'il apprend à distinguer du technique. Claude Lagarde nous explique que l'enfant doit apprendre à critiquer l'usage de sa langue maternelle pour accéder à l'éthique et ne pas souffrir à l'adolescence. En effet, s'il a été exclu du questionnement critique, sa capacité de parole est amputée et son développement spirituel stoppé. On constate cela chez les adolescents mal dans leur peau, qui n'acceptent pas la règle sociale et jouent la transgression. Ils sont figés au second niveau de parole<sup>89</sup>.

A l'adolescence, le jeune prend conscience brutalement qu'hier il était enfant et que demain il sera un autre. Il quitte l'espace pour le temps.

---

<sup>89</sup> Pour une pédagogie de la parole, Claude Lagarde 1995, page 63

Piaget opposé la pensée concrète de l'enfant à la pensée hypothético-déductive de l'adolescent. Pour Vygotski, l'adolescence fait aboutir les langages acquis pendant l'enfance du fait d'unir les mots d'une phrase et un jugement de sens où l'homme s'engage personnellement. L'adolescent peut dire « je », il s'approprie, se met dans la peau du sujet.<sup>90</sup>

### **Rôle de l'enseignant**

Ainsi, les adolescents, par leur présence au collège, ont beaucoup à attendre de leurs professeurs. Selon Claude Lagarde, l'école n'a pas fonction de transmission de savoirs et savoirs faire uniquement. L'école est un milieu éducatif et la réalité devrait être celle-ci : les enseignants devraient transmettre du langage, plutôt que des savoirs, ce type de langage serait le langage de sa matière.

Le rôle de l'éducateur est de faire muter le second niveau de parole au dernier, niveau de parole existentielle. Si l'enseignant connaît les différents stades, s'il a écouté la croissance, il devient l'accoucheur de la vie intérieure du jeune<sup>91</sup>. Il s'agit alors d'ouvrir la parole et pas seulement la donner. L'ouvrir, pour pouvoir la fermer, en la limitant dans l'espace.

La responsabilité de l'adulte est un art. Il a l'initiative, il peut conduire le dialogue, orienter et faire éclore.

### **Animer la parole**

Comment faire parler les adolescents ? Il s'agit là d'une question essentielle, que nombre d'enseignant se posent, moi la première.

Claude Lagarde nous explique que l'objectif principal est de faire sortir l'enfant de son univers mental primitif pour le conduire dans le monde symbolique de l'humain.

Il faut donc animer le troisième niveau de parole. L'orientation pédagogique vise la critique du langage. Faire passer l'adolescent d'un univers à l'autre, du primitif au symbolique. Cet exercice est long.

Vers 9-10 ans la mentalité technique des enfants, tend à se fermer sur des choses visibles et à se durcir. L'enfant perçoit l'étrangeté des expressions françaises et du langage poétique en général. Il faut alors accueillir, faire verbaliser la première critique du langage bizarre. Ensuite, il est nécessaire de relever les étrangetés des expressions pour enfin

---

<sup>90</sup>*Pour une pédagogie de la parole*, Claude Lagarde 1995 page 61

<sup>91</sup>*Pour une pédagogie de la parole*, Claude Lagarde 1995, page 114

« contredire » et questionner les élèves. Par exemple, s'ils sont positifs, l'enseignant doit être négatif, cela les aidera à sortir du technique et à les ouvrir à eux-mêmes. Obliger l'enfant à parler, à expliquer lui permet de verbaliser le sens figuré pour atteindre le quatrième niveau.

La deuxième phase d'animation passe par le jeu du langage. Il s'agit là de faire expliquer plus profondément, faire répéter la bizarrerie, puis déplacer la notion de vérité. Il est important de ne pas expliquer la signification à un enfant. Il doit cheminer seul intérieurement. Souvent il est constaté qu'à cet âge, 10-11 ans, les significations ne sont pas très profondes. La profondeur des explications s'atteint à l'adolescence.

Pour animer le quatrième niveau et atteindre l'ultime, Claude Lagarde s'interroge. Nous sommes donc encore contraints aux expérimentations sur ce sujet-là. Il évoque cependant l'indispensable choix éthique de l'animateur ; animer des groupes de parole, c'est remplir cette parole d'humanité.

Pour étayer cette partie, je vais évoquer un exemple assez troublant que j'ai vécu il y a quelques jours. J'ouvre le dernier « que de nau ? » avec ma classe de 3ème. Comme je l'ai spécifié au-dessus, cette classe n'est pas bavarde en conseil ; ils ont juste envie de quitter les lieux le plus vite possible, de mettre en activité. Animer la parole avec ces adolescents de 3ème est compliqué pour moi. Pourtant, sujets à creuser les choses, à prendre position, à argumenter, ils utilisent peu ce moment. Les échanges profonds se font dans le groupe, dès qu'il y a un adulte, cela s'avère moins évident. Le dernier « que de nau ? » va me faire mentir. Un élève prend la parole et dit qu'il trouverait bien que chacun de ses camarades fasse son bilan au sein du groupe classe. Je ne réagis pas, car il n'y a pas eu beaucoup de « que de nau ? » qui ont, véritablement, ouvert la parole en 3ème depuis le début de l'année. Ce jour-là, ils utilisent l'institution sans que je les ai avoir guidés, sans que je leur ai donné l'idée... Peut être parce que c'est la dernière ? Ce moment de parole dura 30 minutes. Sur fond d'échanges, de confidences, de remerciements, il s'est passé ce jour-là, un moment unique pour cette classe. Je n'ai pas eu à animer la parole, je n'ai pas eu à demander qu'on s'écoute, c'était juste le bon moment pour eux, leur moment, j'ai juste ouvert mes oreilles. C'est confirmé ; on ne presse pas la présence d'un sujet dans un milieu et il faut parfois longtemps pour que la confiance soit instaurée. De même il faut encore plus de temps pour que tombent les « défenses » imaginaires. De cet instant naît le groupe en tant que groupe-sujet. Là naît la classe : quand tout où une partie de ses individus se saisissent des outils proposés. Ainsi ce dernier « que de nau ? » est le résultat d'un long

travail : un effort pédagogique d'instauration d'un milieu éthique. Or l'éthique n'est jamais acquise, il faut ensuite développer cette vie de groupe pour ne pas se contenter d'en faire seulement «un beau moment ».

### ***La parole face à l'agressivité du groupe***

Je vais m'intéresser maintenant à la place de la parole pour limiter l'agressivité et la violence.

#### **Proscrire les réactions classiques**

J'ai été lors de ma pratique confrontée à l'agressivité du groupe, de la classe entière. Comme le décrivent bien Vasquez et Oury, à ces moments là « le groupe semble possédé par quelque maléfice, le bruit entraîne le bruit, la passivité hargneuse conduit à l'échec et, par là même, au désintérêt, à l'agitation et à l'inaction. »<sup>92</sup> Ils expliquent que l'enseignant se laisse prendre, et son anxiété va venir aggraver celle du groupe.

Les réactions habituelles telles que l'agressivité, la punition, la fuite ou la démission sont inefficaces. Le pédagogue classique dispose d'une multitude de sanctions qui lui permettent de se défendre et d'exprimer son agressivité sans recourir à l'agression physique. Pour autant ils ne se font guère d'illusion sur l'impact de ces sanctions puisque « ce sont toujours les mêmes qui sont punis »...La réaction par l'agression est une forme de régression.

A défaut d'agressions et de punitions, l'adaptation à une situation qu'on ne peut pas changer est la démission. Laisser faire, laisser parler, laisser s'installer un état de crise permanente. La démission et la fuite sont une forme d'abandon. L'abandon d'un groupe d'élèves en danger pourrait parfois être considéré comme défaut d'assistance à personne en danger.<sup>93</sup>

En effet mes expériences lors du « boycott »<sup>94</sup> ou au moment de ma punition collective<sup>95</sup> par exemple m'ont permis de comprendre et de vérifier que les réactions classiques sont inefficaces.

---

<sup>92</sup> *De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle*, page 349

<sup>93</sup> *Sa majesté des mouches*, Golding

<sup>94</sup> Cf page 61

<sup>95</sup> Cf page 35

## Comprendre l'agressivité

Il est nécessaire de comprendre l'agressivité du groupe, s'intéresser à son origine, mais surtout savoir à qui elle s'adresse.

Elle peut être une crise de régression, c'est une réaction de défense contre la fatigue après un travail qui a nécessité de la concentration. En EPS, je suis souvent confrontée à cela ; les élèves manifestent souvent leur fatigue et abordent souvent leur emploi du temps surchargé. Ce chahut n'est pas dirigé contre qui que se soit.

Il peut s'agir aussi d'une crise technique. Dans ce cas, la demande des élèves est intacte ; ils veulent travailler, mais faute de moyens, d'espace, de temps et d'outils leurs activité et agressivité se trouvent dérivées sur des objets quelconques.

L'agressivité du groupe peut aussi être forte. Elle paraît orientée vers l'enseignant et celui-ci le ressent comme une attaque personnelle. Il s'agit souvent d'une résistance passive collective dont le groupe se sert comme langage et qui s'avère particulièrement efficace. Il s'agit aussi parfois de demandes d'élèves non verbalisables parce qu'inconscientes. Ils ont envie de quelque chose qu'ils ignorent et cela provoque un sentiment d'anxiété suivi de tentatives, d'essais et de comportements assez incompréhensibles et souvent incompris de tous. De cette situation, tous les malentendus deviennent possibles. Le conflit s'adresse et s'oppose à l'enseignant surdéterminé de ses expériences antérieures. Il est nécessaire de prendre conscience, en tant qu'adulte, des phénomènes de projection possibles face à un groupe. Ainsi, le dialogue peut s'engager. Le fait de parler, simplement, peut permettre à l'enseignant de comprendre qu'on le prend pour un autre.<sup>96</sup> L'avantage est qu'il retrouve la sérénité, ne se sentant plus concerné par la demande agressive.

L'image d'enseignant est également importante. Un décalage entre les images qu'on pourrait donner face au groupe peut provoquer une autre forme de crise due à l'anxiété provoquée. Une image ambiguë peut perturber la classe en ne symbolisant pas clairement la loi du groupe. La définition du rôle précis est primordiale.

Enfin, il peut arriver que des conflits, rares, soient réels. Ils manifestent une opposition claire entre un individu ou le groupe et l'enseignant, (notamment les valeurs qu'il incarne). La personne et ses valeurs sont refusées et le conflit ne peut pas s'éviter. Nous sommes face à des élèves issus de milieux marginaux qui refusent l'école. On parle d'échec éducatif. Aïda Vasquez et Fernand Oury soulignent que bien souvent on qualifie les

---

<sup>96</sup>*De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle*, page 359

conflits d'échec éducatif alors qu'il ne s'agit que de conflits bénins comme ceux nommés auparavant. Ils ajoutent aussi «la condition indispensable à tout processus éducatifs : les conflits ». Sans conflits, il n'y a pas besoin de créer de médiations pour pouvoir essayer de nous entendre autour d'un objet commun, il n'y a pas d'échanges, de soucis, de parole donc pas d'institutions ni de lieux de parole.

### **Adapter sa réaction**

Je viens de détailler tous les conflits, les agressivités que nous pouvons vivre dans notre parcours. A chaque conflit, sa réaction.

Lors d'une crise de régression, « mieux vaut donner un ballon que prendre soi-même cette place »<sup>97</sup> A cette agressivité-là, l'EPS apporte souvent la solution. Accepter la régression et accompagner une autre activité.

La solution à apporter à la crise technique passe par la parole. En effet, à l'origine d'une demande particulière des élèves, le consensus passe par la réunion, la prise de décisions en groupe.

A l'agressivité plus marquée des élèves, il faut d'abord, comme expliqué précédemment, comprendre d'où vient le conflit. Une fois cela, l'ouverture de la parole est indispensable. La réaction doit être différente des conflits précédents. Parfois, l'intervention d'un tiers, non concerné par le conflit, peut suffire à renouer le dialogue.

A ce titre le conseil de coopérative semblerait adapté pour résoudre ces conflits. Aussi le « que de nau ? » qui prenait dans mon cours une place particulière aurait-il finalement fonction de conseil de coopérative ? Aïda Vasquez et Fernand Oury m'aident à répondre à mes questions. Le conseil de coopérative peut, s'il existe en tant qu'institution, résoudre des tensions internes et les crises du groupe. Or, comme ils l'expliquent, la crise est souvent une crise de langage. Dans l'incapacité de formuler une demande, souvent inconsciente, les élèves utilisent des méthodes d'expression pour faire comprendre ce qu'ils ne comprennent pas eux-mêmes (le désir de repos par exemple).<sup>98</sup>Le conseil va permettre de répondre à cette demande mal formulée, en redonnant la parole et le langage au groupe et parfois cela suffit. Cependant perdurent des conflits plus profonds, qui ne sont pas résolus par ce conseil. Les bavardages, la verbalisation des conflits qui favorise leur réactivation. Même si les élèves y parlent et y discutent, que le conseil peut aider un

---

<sup>97</sup>*De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle*, page 354

<sup>98</sup>*De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle*, page 361

groupe-classe à sortir de l'impasse, il serait illusoire de croire que tout se règle en une ou quelques réunions.

Par cette explication, il est facile de comprendre que le conseil de coopérative n'a de sens et d'intérêt pour un groupe-classe, que s'il s'agit d'une classe intégrée dans la coopérative : « La coopérative ne s'insère pas plus ou moins harmonieusement dans la vie de classe : elle est la classe même »<sup>99</sup>.

L'expérience du « que de nau ? » s'avère positive. Cependant de nécessaires modifications sont à apporter pour que le cours de d'EPS devienne un cours libéré de tous conflits où la parole sera ouverte.

Ces modifications passent par une nécessaire envie d'avancer, envie de changer les choses et de redonner du sens. Tous les conflits ne se règlent pas en « que de nau ? » parce que tous les élèves, comme je l'ai évoqué en seconde partie, restent dans le silence pendant ce moment. Ces élèves, je le constate au bout d'un an, sont les élèves qui se montrent les plus agressifs, les plus durs ; il reste donc encore du travail. Il faudrait donner encore plus de place à la parole, en l'institutionnalisant, et instaurer la confiance auprès de nos jeunes élèves.

---

<sup>99</sup>*De la classe coopérative à la pédagogie Institutionnelle*, page 367

## Quand la parole aide le corps à exister pleinement

### *L'approche de la connaissance de soi*

Il existe plusieurs types d'approches pédagogiques périphériques à l'acte d'enseigner. Il m'a semblé intéressant d'en étudier. En effet, les approches que je vais évoquer sont, à mon avis, un outil supplémentaire pour faire évoluer ma pratique en EPS, tout en gardant les institutions déjà présentes dans mon cours.

#### **La démarche**

Face aux difficultés il existe plusieurs approches périphériques à l'acte d'enseigner. L'approche sur la connaissance de soi concerne l'enseignant. Il s'agit d'apprendre à maîtriser la communication, à réagir au stress et à l'agressivité. P. Tiercin et D. Maillard<sup>100</sup> nous expliquent que l'apprentissage de communication interpersonnelle est nécessaire pour qui veut se connaître. Ma manière de communiquer, ce que je communique, me renseigne sur ce que je suis.

Pour apprendre à me connaître je dois d'abord prendre conscience de ce que sont pour moi mes valeurs et mes croyances. Les valeurs sont les critères les plus élevés, ce sont les conceptions qui sont importantes pour moi. Les croyances sont des généralisations qui utilisent les critères en leur donnant un sens particulier ; elles représentent ce que l'on a appris de nos parents.

Cette démarche peut engendrer de la cohérence, réduire les confusions qui peuvent faire naître la violence. Cependant se connaître nécessite souvent l'aide d'une personne extérieure, comment cela pourrait être facile pour un adolescent alors que c'est difficile pour un adulte ?

Il semble difficile de transformer des comportements violents, cette approche nous permet d'agir sur les ressentis. A partir des sensations on peut déceler les contradictions qui pourraient exister entre la pensée, le ressenti et le comportement. Cette prise de conscience passe la verbalisation et la prise de conscience ; l'instauration d'un système de communication entre les élèves tel que l'écoute de l'autre sans jugement.

---

<sup>100</sup>Dossier Eps n°42, p 40

### **Agir-Penser-Ressentir**

Ce travail passe par le langage et par la confrontation avec les autres ; par ma capacité à communiquer ce que je pense avec les autres, à les écouter et entendre leurs représentations. La compréhension des différents systèmes de valeurs est le point de départ de la tolérance. La connaissance de soi passe par la connaissance des autres. Elle se fait en répondant à trois questions : que fais-tu ? Que penses-tu ? Que ressens-tu ? On parle du principe APR : Agir-Penser-Ressentir. Il est important de se développer et s'interroger dans ces trois domaines, les faire dialoguer pour gagner en congruence. Peu à peu apprendre à dire, à se dire, apprendre à entendre, à s'entendre : la parole apparaît comme médiateur entre les mondes. Il faut en fait relier le comportement (acte et parole), le processus interne (pensées, valeurs et croyances) avec le ressenti (sensations et émotions).

### **Intérêt de cette approche**

Au fil de mes quatre années d'expérience, j'ai été amenée à me poser ce genre de questionnement profond. Qui suis-je vraiment ? Qu'ai-je envie d'apporter aux adolescents ? Comment utiliser ma propre expérience pour ne pas faire vivre ce que j'ai vécu ? J'ai donc effectué un travail personnel à ce sujet. Ce travail m'a permis de comprendre qui j'étais vraiment. De ce travail, ma pratique a évolué. Lors du dernier « que de nau ? » de la semaine dernière avec mes élèves de troisième, les élèves ont évoqué ce changement. Sans savoir que j'avais entrepris une étude intérieure, les élèves m'ont avoué que mes cours avaient pris une nouvelle forme depuis deux ans. J'ai été très surprise dans un premier temps qu'ils remarquent cela. Puis j'ai ressenti une certaine fierté. Mon évolution personnelle a permis une évolution de ma pratique, une autre approche.

### ***Pédagogie de la parole : exemple du Québec***

Quand il s'agit de faire évoluer nos pratiques, voyager et aller voir ailleurs permet de repenser notre manière de faire. Cette partie concerne les évolutions pédagogiques du Québec de 1964 au début des années 2000. Cette perspective d'évolution avait pour but de donner plus de sens aux apprentissages dans le secondaire.

### **1964, l'école Québécoise a besoin de renouveau**

En 1964 à la suite des recommandations du rapport Parent sur l'éducation au Québec, le ministère de l'Éducation reçoit la mission de rendre l'école accessible à tous et d'uniformiser la qualité de l'enseignement. Les premières réalisations sont donc la

construction d'école dites polyvalentes et l'établissement de programmes universels pour l'ensemble du territoire. Les programmes sont des programmes-cadres : pour chaque matière et chacun des ordres d'enseignement, ces programmes fournissaient des orientations très larges. Chaque enseignant peut enrichir les contenus proposés et pratiquer sa pédagogie propre. Les meilleurs savaient faire preuve de créativité, d'encadrement et d'adaptation, les autres s'accommodaient aisément aux modes du moment. Cette effervescence des débuts laissait croire à un enseignement qui aille au-delà de la maîtrise de la réponse apprise par cœur, dominante jusqu'alors. On espérait une intégration des apprentissages éducatifs par la prise de parole personnelle sur les apprentissages proposés. De fait, beaucoup d'enseignants ont développé leur parole personnelle et existentielle devant les élèves, mais peu se sont souciés de la soutenir et de la structurer chez ces derniers. Peu à peu, la situation éducative devenait sujet de questionnements. La qualité de l'enseignement était inégale ; on déplorait qu'on puisse, dans certains milieux, enseigner n'importe quoi à l'intérieur des larges balises des programmes-cadres et enfin, on constatait que tous les enseignants ne fournissaient pas le même effort.

#### **En 1972, changement d'orientation**

Constatant l'échec de la première réforme, en 1972, le ministère publie des nouveaux programmes centrés sur l'élève, des programmes par objectifs pour l'ensemble des matières du primaire au secondaire. Ceux-là témoignent d'un souci de déterminer les progrès attendus des élèves tout en gardant la préoccupation de l'enseignant de toucher aussi bien au savoir-être par la formulation d'objectifs affectifs, qu'au savoir-faire par la formulation d'objectifs d'habileté et au savoir par la formulation d'objectifs cognitifs.<sup>101</sup> A ces programmes sont venus s'ajouter du matériel didactique, appelé guides pédagogiques. Élaborés par le ministère, ils sont guides de développement de contenus, de scénarios d'apprentissage et d'évaluation. Destinés à venir en aide aux enseignants, ils ont pour mission d'uniformiser l'enseignement. Alors que les programmes sont obligatoires, les guides-support aux programmes sont facultatifs. De plus, pour permettre aux enseignants de développer une grande aisance au système, des programmes intensifs de perfectionnement sont proposés, ainsi qu'une revue d'échanges, de réflexion et d'analyse de contenus.

---

<sup>101</sup> *Pour une pédagogie de la parole*, C. Lagarde, p 23

### **Les avantages et les limites de ce système**

Au dire des résultats, ce système a fait ses preuves. Le développement des contenus s'est fait de façon plus homogène. Le contenu est beaucoup moins laissé aux enseignants qui peut moins en décider de façon arbitraire. L'évaluation est beaucoup plus structurée, elle distingue la formative et la sommative, elle est plus pertinente. La spécificité des objectifs permet de repérer précisément où se trouvent les difficultés rencontrées par les étudiants. Enfin l'homogénéité que génèrent les programmes par objectifs favorise la mobilité des élèves.

Il faut relever cependant les effets notoires de ce système. Ceux là sont quantifiables après deux décennies. En premier lieu, il faut signaler que les objectifs finissent par constituer un système très lourd ; par exemple, aujourd'hui, on dénote plus de 6000 objectifs d'apprentissage pour le secondaire, soit 5 ans. L'acte éducatif se morcelle compte tenu de cela. Les objectifs ne dépassent pas le niveau de compréhension, c'est-à-dire le premier niveau de parole.<sup>102</sup> Peu de d'objectifs visent l'analyse et encore moins la synthèse. De fait, les étudiants n'arrivent pas à développer une vision d'ensemble et une pensée personnelle. L'intégration demeure difficile, les connaissances demeurent éparses et diffuses. La cahier d'exercice morcelle la démarche des enseignants qui se donne une vue d'ensemble ; il est trop calqué sur les objectifs définis par les programmes. Pédagogiquement le nombre d'objectifs empêche l'enseignant d'adopter une démarche pédagogique appropriée. L'enseignant surchargé tente de recourir au prêt-à-porter. Il n'a pas le temps, ni le souci de se centrer sur l'élève. Il est donc difficile pour ce dernier d'apprendre à penser et à juger.

Conscient de ces résultats, le ministère cherche aujourd'hui à donner une plus grande flexibilité au système, en réduisant le nombre d'objectifs, en se retirant de la publication des guides-programmes, en n'imposant toujours pas de pédagogie et en faisant appel à la compétence des pédagogues enseignants. Il est important de noter que cette réforme devra s'accompagner d'une nécessaire mise à jour de la formation des enseignants.

---

<sup>102</sup> Cf page 69, les niveaux de parole

## La parole et le corps

### *La parole relative aux expériences corporelles*

Dans cette partie, je m'appuie sur un travail d'expérimentation de Christophe Grellier<sup>103</sup>. Il tente de montrer que stimuler les échanges entre les élèves à partir d'un travail locutoire créatif, peut se révéler intéressant pour les apprentissages en EPS

#### **Répondre à une idée de base**

On dit souvent que la pensée technique et l'analyse par le langage peuvent brider, voir déconnecter les élèves de leurs actes en EPS. La question initiale est donc : comment permettre chacun de s'approprier par les mots sa propre gestuelle et susciter un intérêt pour l'action ? Il s'agit de coupler la perception du ressenti et sa traduction par la parole « inter et intra » élève.

Il semblerait que la parole, souvent utilisée à l'oral en terme d'exposé en EPS, puisse être une entrée novatrice pour que l'élève se sente acteur de ses apprentissages. L'objet est de montrer comment les mots des élèves en communiquant sur leurs ressentis peuvent les interpeller en les replaçant au centre des apprentissages.

#### **La parole « intra-élève »**

Par ce travail, l'enseignant cherche à inscrire les élèves dans une rencontre proprioceptive qui combine à la fois les sensations externes et internes. Demander ce que l'on ressent à partir d'un mouvement focalise l'intérêt de l'apprenant sur la réalisation et sa prescription transcrite par ses mots.

L'EPS est une matière qui offre une multitude de moments de réflexion sur nos sensations internes en relation avec nos habiletés motrices. En permettant à tous de pouvoir parler, chacun reste concentré sur ses repères posturaux essentiels. A cela nous pourrions ajouter que l'appréhension de sa propre cinétique<sup>104</sup> traduite verbalement engage inévitablement celui qui apprend. Tout en se décentrant de certains aspects de la performance, le fait de traduire ses ressentis sera révélateur de la personnalité de l'élève. Pouvoir en parler «officialise» l'apprentissage et implique l'apprenant.

---

<sup>103</sup>*Les cahiers EPS, Heureux qui communique fait un bon apprentissage, Christophe Grellier, page 44*

<sup>104</sup>Energie que possède un corps du fait de son mouvement par rapport à un mouvement donné

### **Les échanges « inter-élèves »**

Favoriser la parole place l'élève en situation d'écoute active et cela concorde avec ce qu'il réalise. Cette vision centrée sur l'élève doit s'ouvrir cependant à la communication entre les élèves pour leur apprendre à communiquer sur un projet commun. L'apprentissage paraît plus facile lorsque la structuration de ce qu'il y a à apprendre les oblige à échanger et construire ensemble pour réussir.

Une multitude de situations alliant les liaisons d'équilibre et l'obligation de communiquer pour réussir existe en EPS. Cette recherche d'écoute kinesthésique<sup>105</sup> à deux ou plusieurs relayée par le verbal dès le début du travail, permet des apprentissages plus rapides que la production sans échanges verbaux. L'importance du contrôle réciproque du geste et de la parole accélère les acquisitions<sup>106</sup> : c'est la métacognition<sup>107</sup>.

### ***La gestualité et l'activité verbale***

J. Cosnier<sup>108</sup> soumet l'hypothèse suivante : « La gestualité ne serait pas un simple ajout, mais serait étroitement intriquée à l'activité générative verbale... et spécialement sollicitée au cours d'un travail locutoire créatif. A l'inverse, l'activité mentale créatrice paraît nécessiter ou du moins être facilitée par l'activité motrice. »

L'élaboration d'une chorégraphie en accro-gym par exemple se fait à partir de contraintes : un début, une fin, des pyramides statiques, des éléments de liaison... Ces exigences doivent permettre aux groupes de gérer un rapport production/création tout en communiquant entre eux. Cette phase est primordiale pour lancer la mise en œuvre en privilégiant l'écoute et la « fluidité » des emboîtements des contraintes. On constate d'ailleurs que sans parole, l'élève se sent perdu, il n'arrive pas à s'engager physiquement pour expérimenter des acrobaties. Il vient rapidement demander de l'aide au professeur. Cela permet à l'enseignant et à l'apprenant de s'expliquer ensemble à propos du contenu et de lancer par « le jeu du langage » une recherche pour découvrir avec lui ce qu'il ne sait pas encore. Ainsi on comprend mieux la joie de l'élève lorsqu'il nous sollicite pour nous montrer sa chorégraphie.

---

<sup>105</sup> Perception consciente de la position et des mouvements des différentes parties du corps.

<sup>106</sup> *Heureux qui communique fait un bon apprentissage*, Christophe Grellier

<sup>107</sup> *Apprentissages, stratégies de recherche et optimisation de la performance*, M. Durand 1993

<sup>108</sup> *La place du corps dans la théorie de la communication humaine*, J. Cosnier 1985

Gérer un cycle d'apprentissage dont la finalité serait une création et la production d'une mise en scène est une porte très intéressante quant à l'utilisation de la parole pour atteindre cet objectif. Il répond à plusieurs critères :

- la prise en compte de contraintes internes spécifiques au sujet qui construit « un langage »
- la prise en compte de contraintes externes, spécifiques, à l'activité en question, par exemple l'accro-gym
- la lutte avec la matière d'œuvre : le corps

Les activités physiques sportives et artistiques permettent de générer la communication inter et intra-élèves. La parole devient un outil précieux pour mettre son corps en action, apprendre et comprendre.

Grâce au dialogue, le statut des élèves se trouve transformé ; il met en avant une éducation « authentique »<sup>109</sup>, qui permet une libération pour l'élève et un engagement pour l'enseignant. A travers cette démarche, la légitimité de la parole prend toute sa dimension et l'EPS traduit bien cette dimension sensible où la « culture parole » s'inscrit dans une démarche « inter-constructiviste » des apprentissages.

### ***La parole vient du corps***

Traiter de la parole en EPS c'est prendre parti de rompre avec la tradition de l'école, prisonnière d'une vision dualiste de la personne qui sédimente les savoirs.<sup>110</sup> S'exercer à parler passe nécessairement par des mises à l'épreuve. La salle de classe ne permet pas d'offrir, à elle seule, cette simulation.

En EPS la nécessité d'exprimer ses émotions, de transmettre un message donne l'occasion d'apprendre à parler. Il ne s'agit pas de voir la parole comme une simple oralisation de la pensée mais comme une implication de l'être tout entier. Prendre la parole, moduler sa voix, désigner un partenaire, l'impliquer, tout ce qui constitue la parole vient du corps. La parole donne la capacité de libérer ses émotions : parler pour ne pas agresser, parler pour ne pas se résigner et parler pour demander du soutien.

A côté de la voix, les gestes, postures et attitudes du corps sont également porteurs de signification lorsqu'ils appartiennent à une culture commune. De la poignée de main qui

---

<sup>109</sup> *Mélangeons-nous, enquête sur l'alchimie humaine*, V. Cespedes, 2006

<sup>110</sup> Les cahiers Eps, n°36, *Donner corps au langage*, Nicolas Terré, 2007, page 53

établit le contact, au clin d'œil qui dément une affirmation, la sémiotique du corps dévoile de nombreux signes qui peuvent se mêler aux mots pour parler. En EPS, les élèves apprennent à donner du sens à leurs mouvements, ils expérimentent de nombreux signes corporels qui facilitent la communication. On peut en retenir quatre : ceux qui organisent la communication, ceux désignent le destinataire, ceux qui clarifient le discours et ceux qui renforcent les propos. Pour organiser la communication, prenons l'exemple d'un élève qui serait dispensé mais acteur dans le cours. S'il est chronométré par exemple et que son professeur est à l'autre bout de la piste, l'élève doit trouver et adapter sa gestuelle pour communiquer avec l'enseignant. La désignation d'un destinataire ou d'un lieu, passe également par des gestes qui complètent souvent les signes que la langue ne précisent pas toujours. Les gestes qui clarifient le discours, concernent les gestes qui matérialisent le temps ou l'espace avec les mains. Enfin les gestes qui renforcent les propos sont les mouvements de tête, de bras, de mains qui ont souvent pour vocation d'intensifier les propos de l'élève.

En généralisant cette expérience à d'autres contextes, notamment professionnels, les élèves peuvent comprendre la nécessité d'utiliser tout leur corps pour communiquer.

## Conclusion

Lorsque j'ai décidé d'effectuer ce travail, j'avais en premier lieu envie de progresser dans ma pratique, de donner du sens à mes actions. Le monde des adolescents m'a toujours intriguée. Les réflexions de mes parents concernant ma propre « crise » ont certainement un lien avec mes interrogations. Mon expérience de professeur d'EPS a conforté ma décision. Depuis que je travaille au Collège je cherche à être utile à ces jeunes à travers l'enseignement.

L'analyse de la psychologie adolescente et des troubles de cette période permet d'identifier et de mettre en mots les situations que j'ai vécues. En détaillant certains aspects, j'ai pris conscience des choses. Cette recherche m'a également permis de relativiser concernant les divers maux rencontrés.

J'ai souhaité ensuite décrypter la pédagogie au Collège, pédagogie active, utilisant les techniques Freinet. Ma question était surtout de comprendre comment elle pouvait être adaptée à l'adolescence. Mes recherches m'ont permis d'en arriver à cette conclusion assez simple : toutes les techniques Freinet sont adaptables et accessibles aux adolescents. Mettre en place une pédagogie active c'est avant tout une volonté de l'enseignant. Les professeurs qui veulent changer et faire évoluer leurs pratiques ont tout en main pour le faire. De la même façon, je me suis rendu compte que les techniques Freinet étaient très appréciées par les adolescents. En recherche d'un statut tout en s'appropriant leur nouveau corps, la méthode active leur permet de choisir et de voir par eux-même, de devenir eux.

Le « que de nau ? » mis en place au sein de mon cours pendant un an a été une véritable expérience, riche de sens et de résultats. Plus qu'un simple « que de nau ? », l'étude approfondie de cette institution me permet aujourd'hui de dire qu'elle s'apparente plus à un conseil de coopérative. Ce conseil m'a permis de comprendre mes élèves, de les voir autrement, d'être parmi eux et à leur écoute. La confiance que nous avons établie est sincère. Les mots dits pendant ce moment ont eu un réel poids. La libération de mots pour certains a eu un effet extraordinaire au sein du cours d'EPS, tant sur leur bien-être personnel, que pour le groupe.

Comprendre ce que la parole apporte aux individus et aux adolescents est une chose très importante: distinguer les différents niveaux de parole, animer la parole, identifier l'agressivité du groupe et savoir réagir. Toutes ces étapes n'auraient pas été possibles sans

cette étude. La liaison intime et certaine entre le corps et la parole conforte la légitimité de laisser place à la parole au sein d'un cours d'EPS.

Je ressors grandie de ce travail, avec la volonté de continuer à expérimenter des techniques qui feraient jaillir des mots pour libérer ces corps en cours de transformation.

« Apprendre c'est vouloir progresser, c'est être animé d'une passion, d'une soif intense de découverte » Jiddu Krishnamurti.

## Bibliographie

BOURGAIN A. *Pratiques sportives adolescentes: des clubs aux quartiers*. Amiens, France : Éd. Licorne, 2010. 191

BUTTIFANT M. « *L'EPS à l'école, apprendre à agir en réfléchissant* ». In : *Bloc note en ligne* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2007. Disponible sur : < <http://back.ac-rennes.fr/publica/BN58/Pages/BNdossInterw.htm> > (consulté le 31 mai 2014)

CARNEL B., DHELLEMMES R., HODIQUE R. *La violence, l'école, l'EPS*. Paris, France : Éd. Revue EPS, 1999. 62 p.(Dossier EPS, 42)

COSLIN P. G., WINNYKAMEN F. *Psychologie de l'adolescent*. Paris, France : A. Colin, 2010. 255 p.(Collection Cursus. Série Psychologie, ISSN 1258-2476).

FUMAT Y. « *Contraintes, conflits, violences à l'école* ». *rfp* [En ligne]. 1997. Vol. 118, n°1,. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1997.1176> >

GOLDING W. *Sa Majesté des Mouches*. [s.l.] : Editions Gallimard, 2007. 323

GRELLIER C. « *Les cahiers EPS - Heureux qui communique fait un bon apprentissage* ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38414> > (consulté le 9 juin 2014)

LAGARDE C. *Pour une pédagogie de la parole: de la culture à l'éthique*. Paris, France : ESF éd, 1995. 175 p

MOULINIER P. PAR D. *Apprendre la Philosophie: Le Langage et l'éthique de la parole* [En ligne]. Disponible sur : < <http://apprendre-la-philosophie.blogspot.fr/2011/01/le-langage-et-l-de-la-parole.html> > (consulté le 9 juin 2014)

OURY F. « *Des instituteurs parlent de Françoise Dolto* ». 1986.

POULAIN C. *L'implication des mots dans les maux de l'école*. 2014.

PUJOL F. *L'enfant entre corps et parole : un citoyen en devenir*. 2013 2012.

SÉBAL M. *Troubles & ruptures de l'adolescence*. Paris, France : Vuibert, impr. 2012, 2012. 185 p.

TERRÉ N. « *Les cahiers EPS - Donner corps au langage* ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38420> > (consulté le 10 juin 2014)

TRAVAILLOT Y., TABORY M. *Histoire de l'Education Physique: Genèse d'une discipline scolaire*. S.l. : Yves Travaillot, 2003. 362 p

VASQUEZ A., OURY F. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Édition : Maspéro.[s.l.] : Maspéro, 1971.

*L'adolescent explorateur* [En ligne]. Disponible sur : < [http://www.meirieu.com/ARTICLES/conf\\_ado\\_explorateur.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/conf_ado_explorateur.pdf) > (consulté le 26 mai 2014a)

*L'adolescent, l'école et le lien* [En ligne]. Disponible sur : < <http://www.derpap.com/fileadmin/ressources/download/charritat.pdf> > (consulté le 26 mai 2014b)

*Les adolescents parlent de la pédagogie Freinet* [En ligne]. Disponible sur : < <http://www.icem-freinet.fr/archives/educ/70-71/14-15/23-41.pdf> > (consulté le 26 mai 2014c)

*Violence et agressivite, une distinction essentielle.pdf* [En ligne]. Disponible sur : < <https://www.mnh.fr/telechargement/fiches-violence/1%20-%20Violence%20et%20agressivite,%20une%20distinction%20essentielle.pdf> > (consulté le 8 juin 2014d)

## Table des annexes

<u>ANNEXE 1 QUESTIONNAIRE SUR LA VISION DU COLLÈGE.....</u>	<u>88</u>
<u>ANNEXE 2 RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE.....</u>	<u>89</u>
<u>ANNEXE 3 LA PUNITION COLLECTIVE.....</u>	<u>91</u>
<u>ANNEXE 4 PHOTOS DU COLLÈGE.....</u>	<u>92</u>
<u>ANNEXE 5 SCHÉMA DE LA COMMUNICATION : ROMAN JAKOBSON.....</u>	<u>96</u>

# Annexe 1

## Questionnaire sur la vision du collège

En anar lo mei viste possible, suslinhar los mots qui associatz au mot "Collègi"

- estar assedut
- escotar
- tribalhar
- amusar-se
- escambiar
- apréner
- saunejar
- participar
- descobrir
- avejar-se
- panar (los cors)
- arrespectar los autes
- realizar
- recreacion
- intelligéncia
- plaser
- interdiccions
- disputas
- obligacions
- enteraidas
- amistats
- disciplinas
- bandas
- preson
- isolament
- curiositat
- amics/amigas
- cultura
- formacion
- viver amassa
- projèctes
- integracion
- reglament
- mauescaduda
- descoratjament
- comunicar
- constrenta
- notacion
- dialògue
- profession
- estremada
- seleccion
- libertat
- responsabilitat
- fatiga
- violéncia
- competicion
- sostien
- escaduda
- progrès
- capacitats
- hasti
- encoratjament
- agitacion
- plan-estar
- tolerància
- discutidas
- solidaritat
- aviéner
- tarabast.

Classa:

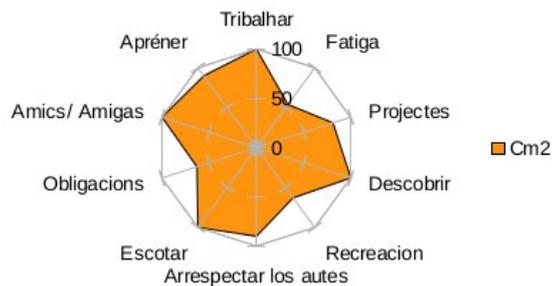
## Annexe 2

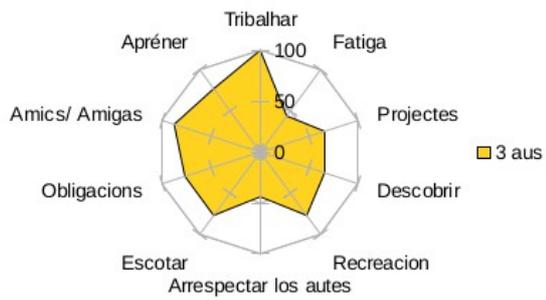
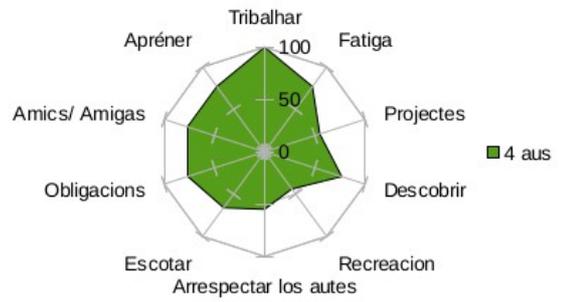
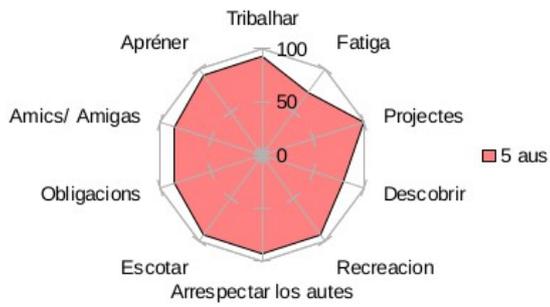
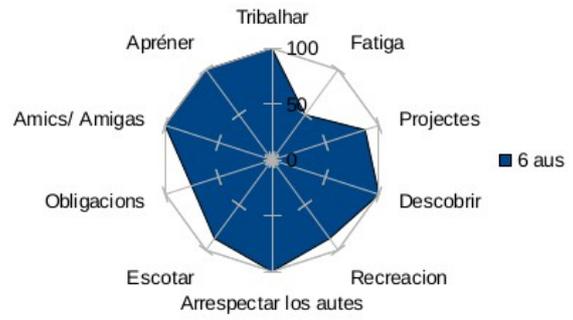
### Résultats du questionnaire

La vostra vision deu Collègi

Consigna : En anar lo mei viste possible, suslinhar los mots qui associatz au mot Collègi

	Cm 2	6èmes	5èmes	4èmes	3èmes
<b>Tribalhar</b>	100	100	93	100	100
<b>Apréner</b>	90	100	93	77	77
<b>Amics/ Amigas</b>	100	100	86	77	88
<b>Obligacions</b>	63	75	86	77	88
<b>Escotar</b>	100	87	93	66	77
<b>Arrespectar los autes</b>	90	100	93	66	77
<b>Recreacion</b>	63	87	93	44	77
<b>Descobrir</b>	100	100	80	77	66
<b>Projectes</b>	81	87	100	55	66
<b>Fatiga</b>	54	50	73	77	44





## Annexe 3

### La punition collective

Un còp èra un mainat deu naturau impulsiu. Un dia lo pair en lo balhant un martèth e claus, que'u demandè de plantar un clau dens la barranda a cada còp qui's perdèr lo calme. Lo purmèr dia, lo mainat que plantè dètz-e-sèt claus dens la barranda. Au briu deu temps, com aprenèva a mestrejà's, lo nombre de claus plantats que diminuiva gradualment.

Fin finau, un dia qu'arribè qui lo mainat non se perdó pas lo calme. Qu'ac contè au pair qui l'invitè alavetz a tirar un clau de la barranda a cada còp qui s'escadèr a mestrejà's tot lo dia. Los dias que passèn.

A un moment dat, lo mainat, fièr d'eth, qu'anè trobar lo pair entau díser que s'èra escadut a desarrigar tots los claus. Aqueste que's prengó lo hilh per la man e que'u miè dinc a la barranda. Que'u felicitè per la soa grana volontat mes que l'atirè l'atencion suus horats deishats peus claus tirats. Que l'expliquè alavetz que la barranda non seré pas jamèi la medisha e que las paraulas blaçantas, au medish titol com los claus, e deishavan mercas.

Per tan qui 't desencuses, la blaçadura que serà tostemp aquíu.

#### Questions

E pensatz l'istòria que s'acaba plan o pas ? (Har fresas completas, minimum 10 linhas)

Qué çò que vou díser aver un naturau impulsiu, com lo mainat de l'istòria ? (Har fresas completas, minimum 5 linhas)

Quin ém quan ns'esmalim? Qué çò qui's passa peu cap, peu còs ? Descripcion detalhada (Har fresas completas, minimum 10 linhas)

Ei aisit de mestrejà's? De guardar lo calme quan ns'esmalim ? Perqué ? (Har fresas completas, minimum 10 linhas)

Ei possible de guardar lo calme quan ns'esmalim ? Si oc, quin s'i cau préner ?

Quaus mejans e ajudas e podem trobar tà ns'ajudar a guardar lo calme quan ns'esmalim ? (Har fresas completas, minimum 10 linhas)

Quin èm quan ns'escadem a guardar lo calme ? Qué çò qui's passa peu cap en aquestes moments? Descripcion detalhada (Har fresas completas, minimum 10 linhas)

## Annexe 4 Photos du Collège



Entrée du Collège



**Illustration 1: Couloir du Collège**

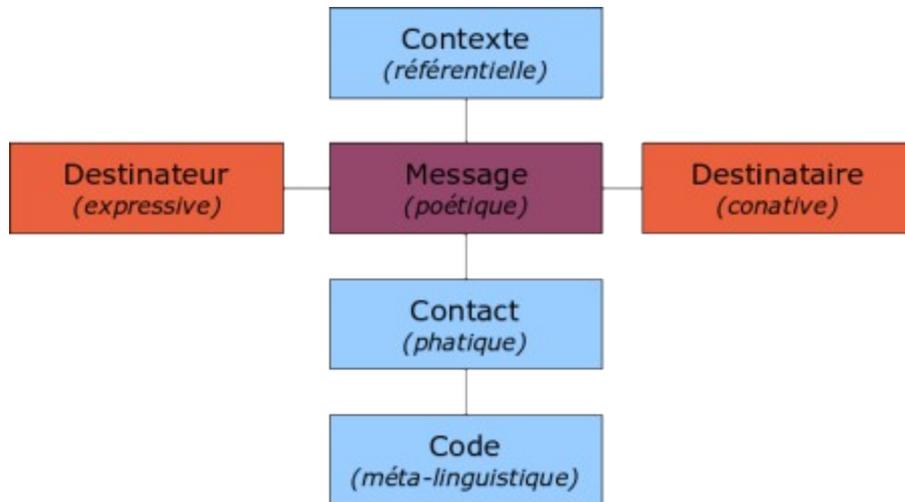


**Illustration 2: Une salle de classe**



**Illustration 3: Le gymnase et la piste d'athlétisme**

**Annexe 5**  
**Schéma de la communication : Roman Jakobson**



# Table des matières

« NUL NE PEUT ENSEIGNER RÉELLEMENT S'IL N'ENSEIGNE PAS QUELQUE CHOSE DE VALABLE OU DE VALABLE À SES PROPRES YEUX ».....	3
MES REMERCIEMENTS VONT :.....	4
SOMMAIRE.....	5
GLOSSAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1.....	10
L'ADOLESCENT ENTRE TROUBLES ET RUPTURES.....	10
L'adolescent de nos jours.....	11
<i>Définitions et théories.....</i>	<i>11</i>
Définition.....	11
Puberté et croissance.....	12
Théories sur l'adolescent au cours de l'histoire.....	13
<i>Psychologie adolescente.....</i>	<i>14</i>
Psychologie et psychanalyse.....	14
Développement cognitif.....	15
Les valeurs des adolescents.....	16
Troubles, ruptures et maux des adolescents.....	17
<i>La crise d'adolescence : qu'es aquò ?.....</i>	<i>17</i>
A la recherche de l'autonomie.....	17
Le rejet des rôles parentaux.....	18
Le paradoxe.....	19
<i>Troubles et ruptures.....</i>	<i>19</i>
Le monde des adolescents.....	19
Les problèmes du quotidien.....	20
Braver les interdit et les dangers.....	21
<i>Les maux des adolescents.....</i>	<i>22</i>
Anxiété, angoisse et dépression.....	22
Quand les maux passent par la tête.....	24
La violence des adolescents.....	25
Les adolescents du Collège Calandreta.....	28
<i>Entre pré adolescence et adolescence.....</i>	<i>28</i>
L'année de 6ème.....	28
Les années de 5ème et 4ème.....	28
La classe de 3ème.....	29
<i>Leur vision du Collège.....</i>	<i>29</i>
Étude réalisée.....	30
Analyse et interprétation des résultats.....	30
Du côté des futurs 6ème.....	31
<i>Troubles et ruptures au Collège.....</i>	<i>31</i>
Troubles et caractéristiques « classiques ».....	31
De l'agressivité à la violence.....	32
Cas de violences rencontrés.....	33
Comment expliquer cette violence à l'Ecole ?.....	35
PARTIE 2.....	37
LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE AU COLLÈGE CALANDRETA.....	37
Pédagogie institutionnelle et adolescents.....	38
<i>Un peu d'histoire.....</i>	<i>38</i>

Célestin Freinet et l'école moderne.....	38
Fernand Oury, initiateur de la pédagogie Institutionnelle.....	39
La rupture avec le mouvement Freinet.....	40
Parmi les successeurs : René Laffitte.....	41
La Pédagogie Freinet vue par des adolescents.....	42
<i>Pédagogie active au Collège Calandreta.....</i>	<i>44</i>
Le mouvement Calandreta.....	44
Pédagogie Institutionnelle et techniques Freinet au Collège Calandreta.....	44
Perspective d'évolution.....	46
L'Education Physique et Sportive au Collège Calandreta .....	48
<i>Histoire de l'EPS.....</i>	<i>48</i>
A partir de 1868.....	48
La première guerre mondiale: un tournant pour l'EPS.....	49
De 1945 à nos jours.....	50
<i>Fonctions de l'EPS au collège .....</i>	<i>51</i>
Place du corps dans l'école aujourd'hui.....	52
Les rôles de l'EPS.....	52
L'EPS régulatrice des violences.....	53
<i>Organisation de l'EPS au Collège Calandreta.....</i>	<i>54</i>
Les locaux du Collège.....	54
Organisation de l'année en EPS.....	54
L'association sportive du Collège.....	55
Pédagogie Institutionnelle en EPS.....	57
<i>Les institutions en EPS.....</i>	<i>57</i>
Les productions d'EPS.....	57
Transversalité et sorties pédagogiques.....	57
<i>Le « que de nau ? » du cours d'EPS.....</i>	<i>58</i>
Finalités du « que de nau ? ».....	58
Plus qu'un « que de nau ? » ?.....	59
Les difficultés de l'institution instaurée.....	59
<i>Impacts observés.....</i>	<i>61</i>
Après la confiance ... les confidences.....	61
Quand la parole dépasse la timidité.....	62
La place du silence.....	63
PARTIE 3.....	65
LA PAROLE LIBÉRATRICE DES CORPS.....	65
Vers une pédagogie de la parole.....	66
<i>Rôles et fonctions de la parole.....</i>	<i>66</i>
Définition.....	66
Rôles et fonctions de la parole.....	67
Les niveaux de parole.....	67
<i>Ouvrir la parole.....</i>	<i>68</i>
Au commencement : la déstabilisation.....	68
Rôle de l'enseignant.....	69
Animer la parole.....	69
<i>La parole face à l'agressivité du groupe.....</i>	<i>71</i>
Proscrire les réactions classiques.....	71
Comprendre l'agressivité.....	71
Adapter sa réaction.....	73
Quand la parole aide le corps à exister pleinement.....	75
<i>L'approche de la connaissance de soi.....</i>	<i>75</i>
La démarche.....	75
Agir-Penser-Ressentir.....	76

Intérêt de cette approche.....	76
<i>Pédagogie de la parole : exemple du Québec.....</i>	<i>76</i>
1964, l'école Québécoise a besoin de renouveau.....	76
En 1972, changement d'orientation.....	77
Les avantages et les limites de ce système.....	77
La parole et le corps.....	78
<i>La parole relative aux expériences corporelles.....</i>	<i>78</i>
Répondre à une idée de base.....	79
La parole « intra-élève ».....	79
Les échanges «inter-élèves ».....	79
<i>La gestualité et l'activité verbale.....</i>	<i>80</i>
<i>La parole vient du corps.....</i>	<i>81</i>
CONCLUSION.....	83
BIBLIOGRAPHIE.....	85
TABLE DES ANNEXES.....	87
TABLE DES MATIÈRES.....	97

**MOTS CLÉS** : Adolescents, Violence, parole, corps et EPS

## **RÉSUMÉ**

Au constat de différents problèmes de communication, d'agressivité un « que de nau ?? » a été mis en place à chaque début de cours d'Education Physique et Sportive auprès des adolescents du Collège Calandreta de Gascogne.

Ce mémoire a pour ambition de traiter de l'importance et du rôle de la parole pour pallier aux divers maux des adolescents.

Diverses définitions et théories sur l'adolescence sont rappelées en premier lieu. Les troubles et ruptures rencontrés pendant cette période sont détaillés. Les adolescents du Collège et les difficultés qu'ils rencontrent sont présentés.

Une deuxième partie s'intéresse à la pédagogie Institutionnelle auprès des adolescents du Collège. Les institutions mises en place au collège pour les aider à franchir cette période difficile sont détaillées. Un intérêt particulier est porté sur le cours d'Eps, son statut particulier dans l'enseignement, sa place, a t il uniquement vocation à la dépense physique? Le " que de nau ?" a t il un impact dans les cours d'Eps et à l'extérieur, quelle est son efficacité pour aider nos adolescents à verbaliser, suffit il?

En dernier lieu les bienfaits et le statut de la parole dans la pédagogie puis en EPS sont évoqués. La place accordée à la parole, son rôle et sa fonction sont développés. Enfin le lien entre le corps et la parole est évoqué. L'objectif de ce travail a pour but de répondre à cette problématique :

Quelle est la place de la parole en Education Physique et Sportive pour libérer les adolescents des troubles qu'ils vivent?