

ENTRE PSYCHOMOTRICITÉ ET ÉDUCATION PHYSIQUE

pour une prise en charge collaborative de l'agressivité et
de la violence chez les adolescents



Avertissements

Le contenu de ce travail ne concerne que son auteur et n'implique aucunement la HETS – Filière psychomotricité de Genève.

Pour des raisons de fluidité de lecture, seul le masculin a été gardé tout au long de cet écrit.

Résumé du travail

Qui n'a jamais entendu « *Les jeunes sont de plus en plus violents !* » ? Que ce soit dans les médias, les discussions populaires ou les milieux scolaire et socio-éducatif, la thématique de la violence chez les jeunes est dans toutes les bouches, dans toutes les têtes. Bien que ne disposant pas de chiffres officiels, le Département Fédéral de la Justice et Police soutient la population dans ses craintes et a tiré la sonnette d'alarme en ordonnant différentes consultations et rapports à ce sujet. Malheureusement, les conclusions ne sont que partielles et ce sont essentiellement la famille, l'éducation ou les pairs qui sont mis en cause lorsque l'adolescent se montre agressif, violent et trouble l'ordre public.

Dès lors dans ce travail, il va être question de repositionner l'*agressivité* comme faisant partie du développement de chaque individu, contrairement à la *violence* qui peut être considérée comme le signe d'un manque de symbolisation menant au passage à l'acte.

L'*adolescent* va lui être considéré en tant qu'individu vivant de nombreux changements tant physiques, psychiques qu'identitaires lui faisant parfois perdre ses repères et ne plus savoir comment se positionner entre son passé d'enfant et son futur d'adulte. Nous verrons également comment l'*agressivité* est remise en jeu durant l'adolescence et pourquoi, dans certain cas, la violence surgit.

Etant consciente qu'encore peu de jeunes bénéficient d'un suivi en psychomotricité lorsqu'ils font preuve de comportement agressifs ou violents, j'ai choisi de m'intéresser à un espace où chaque jeune se rend, bouge, joue, interagit, se confronte et s'exprime : les leçons d'éducation physique en milieu scolaire.

Qui plus est, le fait que les maîtres d'éducation physique soient, tout comme les psychomotriciens, formés aux thèmes du corps et du mouvement m'a amené à penser qu'une collaboration entre ces deux professions pourrait être pertinente. Ceci afin de favoriser un travail préventif et thérapeutique de l'*agressivité* et de la violence chez les adolescents.

Grâce à une recherche par questionnaires, de nombreuses observations relatives aux manifestations agressives et violentes en éducation physique ont été récoltées. Elles m'ont permis d'appréhender le vécu et la compréhension qu'ont les enseignants de ce phénomène. Des observations libres ont également été réalisées en enseignement obligatoire et en enseignement spécialisé.

Ces deux sources d'informations m'ont ainsi permis de penser différentes formes d'interventions : présence d'un psychomotricien durant les leçons d'éducation physique, rencontres interprofessionnelles et thérapie psychomotrice. Ceci toujours dans un même but : réunir deux pratiques professionnelles afin d'appréhender, de comprendre et de soutenir le jeune faisant preuve de comportement agressifs et violents.

Remerciements

Je souhaite adresser mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont aidées dans la réalisation de ce travail de bachelor.

Tout particulièrement, un grand MERCI à Marco De Monte pour m'avoir laissé suivre mon chemin tout en étant toujours présent, disponible et de bon conseil.

Mes remerciements vont également :

- à Alexandra, Coraline et Samuel pour avoir testé mon questionnaire ;
- au Service de l'Education Physique et du Sport (SEPS) du canton de Vaud et à l'Association Suisse des Professionnels en Activités Physiques Adaptées (ASP-APA) pour leur intérêt et leur importante collaboration ;
- à Giuli et Guillaume, ainsi qu'à leur établissement scolaire respectif, pour m'avoir autorisé à observer leurs leçons d'éducation physique ;
- à Sandrine pour sa relecture attentive, sa franchise et nos longues discussions de psychomotriciennes ;
- à Anne-Lise pour sa relecture précise et consciencieuse ;
- à Manon pour m'avoir aidé à élaborer ma page de titre ainsi que pour ses connaissances dans le traitement d'images.

*On ne sait rien au départ.
On sait seulement que quelque chose va se produire.
On sait que ça vient de commencer et que,
maintenant, on ne peut plus rien y faire, ni tricher ;
que l'on ne peut que suivre,
comme lorsque, pris dans la foule
on est poussé par elle.*

– Edmond Jabès, *Du désert au livre*.
Belfond. 1981.

Tables des matières

MOTIVATIONS PERSONNELLES	7
INTRODUCTION	9
1. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTS-CLES	11
1.1 Psychomotricité et éducation physique : divergences et points communs	11
1.1.1 La psychomotricité	11
1.1.2 L'éducation physique	15
1.1.3 La collaboration entre maître d'éducation physique et psychomotricien	21
1.2 Violence et agressivité	23
1.2.1 Eléments de définition	23
1.2.2 Aspects développementaux	29
1.2.3 Le travail de l'agressivité en psychomotricité	32
1.2.4 Agressivité, sport et activités physiques	34
1.3 L'adolescence	38
1.3.1 Eléments de définition	38
1.3.2 La place de l'agressivité à l'adolescence	40
1.3.3 Adolescence et psychomotricité	41
2. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES DE TRAVAIL	45
2.1. Axe 1 : La collaboration entre psychomotricien et maître d'éducation physique	46
2.2. Axe 2 : Les manifestations agressives et violentes des adolescents en éducation physique	46
3. METHODOLOGIE – RECHERCHE	47
3.1 Choix de la population	47
3.2 Questionnaire auprès des maîtres d'éducation physique	47
3.3 Traitement des données	48
3.4 Observations de terrain	48
4. RESULTATS GENERAUX	50

5. ANALYSE DES RESULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	53
5.1 La collaboration entre psychomotricien et maître d'éducation physique	53
5.1.1 Représentations des maîtres d'éducation physique à propos de la psychomotricité	53
5.1.2 Avis des maîtres d'éducation physique quant à la collaboration avec les psychomotriciens	54
5.2 Les manifestations agressives et violentes des adolescents en éducation physique	56
5.2.1 Prévalence et type des manifestations violentes et agressives en éducation physique	56
5.2.2 Repères des maîtres d'éducation physique quant aux manifestations agressives et violentes des adolescents	60
6. PISTES DE REFLEXION	65
6.1 Regard spécifique du psychomotricien	66
6.1.1 Durant les observations directes	66
6.1.2 Thèmes de réflexion et pistes d'intervention	68
6.2 Terrains et types d'intervention	73
CONCLUSIONS	77
BIBLIOGRAPHIE	79
CREDITS PHOTOGRAPHIQUES	85
ANNEXES	I
Annexe 1	I
Annexe 2	III
Annexe 3	XV

Motivations personnelles

Etrangement peut-être pour certains, c'est le sport qui m'a amenée à la psychomotricité. Dès mes premiers jours au sein de la formation en Psychomotricité de la HETS de Genève en septembre 2010, j'ai senti qu'il y avait un lien entre ma pratique sportive – passée et actuelle – et ma future profession. Je m'approchais enfin de mon souhait de relier mon intérêt pour le sport, le mouvement et la psychologie.

Néanmoins, cette intuition n'a pas toujours été facile à concevoir et à mettre en mots. A plusieurs reprises, que ce soit avec des psychomotriciens ou d'autres professionnels, je me suis retrouvée confrontée aux a priori existants vis à vis des « sportifs » et des « thérapeutes en psychomotricité ». Mon entourage proche étant constitué de nombreux enseignants ou maîtres de sport, les blagues sur « ces clowns de psychomotriciens qui jouent avec des foulards » ne manquent pas. De l'autre côté, durant ma formation, j'ai pu rencontrer certains psychomotriciens qui ne comprenaient pas comment je pouvais être « sportive » – sous-entendu « tortionnaire de mon propre corps » – tout en voulant devenir psychomotricienne. Bien que cette position n'ait pas toujours été facile à penser, à tenir et à vivre, je n'ai jamais regretté mon choix d'avoir rejoint cette formation. Je l'ai choisie car je savais au fond de moi que je découvrirais, en psychomotricité, une pensée globale de l'individu dans laquelle ma facette sportive pourrait certainement se faire une place.

A partir de ce moment, mon idée que psychomotricité, activités physiques et sportives pouvaient être complémentaires s'est sans cesse étayée. Grâce aux enseignements tant théoriques qu'expérientiels, aux stages et à mon expérience dans le milieu du sport, j'ai pu élaborer une réflexion à ce sujet. J'ai pu identifier en quoi ces pratiques – activités physiques, sport et psychomotricité – n'abordent pas toujours le corps et le psychisme de la même manière. Quelles sont les représentations émanant de chaque milieu par rapport à l'autre ? Quels sont les points forts et les parts oubliées de chacune ? Aujourd'hui, c'est clair pour moi : le sport, les activités physiques et la psychomotricité, bien qu'étant distincts et spécifiques, s'intéressent tout trois au corps, au mouvement et aux liens que ces derniers entretiennent avec le psychisme.

Bien que ça n'ait pas toujours été facile, j'ai appris, durant la formation, à me construire et à accepter ces différentes facettes qui font ma spécificité. Réaliser mon Travail de Bachelor au sujet d'une activité physique spécifique – l'éducation physique en milieu scolaire – en lien avec la psychomotricité est donc, pour moi, une manière d'intégrer, encore un peu plus, les différentes cordes que j'ai à mon arc, leurs différences et leurs ressemblances.

Quant à mon choix de centrer le cadre de ce travail sur l'éducation physique, c'est sans aucun doute pour deux raisons. La première étant que j'ai, à plusieurs reprises, hésité à devenir maître d'éducation physique. La deuxième étant que c'est l'éducation physique scolaire qui se rapproche le plus de ce que je que j'exerce depuis mes 4 ans : la gymnastique dite « de société ». En effet, depuis maintenant 20 ans, que je me rends toutes les semaines à la salle de gym villageoise pour bouger, apprendre, voir mes amis, me défouler, me vider la tête et progresser. La spécificité de la gymnastique telle que je la pratique est qu'elle promeut la polyvalence des enfants et des jeunes. Athlétisme, agrès,

condition physique, travail en musique, spectacles, concours et jeux d'équipes sont au programme pour tous. Que ce soit lorsque je m'entraîne ou depuis que j'enseigne à des groupes, j'ai toujours été consciente des nombreux domaines que nous travaillons hebdomadairement. La formation en psychomotricité m'a permis de mettre des mots sur ces derniers. Tout à coup, mes observations et intuitions se mettaient en lien avec des termes tels que « gestion des émotions », « capacités interactionnelles », « organisation du geste », « ancrage », « estime de soi » et tant d'autres. Ainsi, j'ai l'intime conviction que, bien que ce n'en était pas l'objectif premier, ces espaces ont soutenus mon développement psychomoteur tout au long de mon enfance et de mon adolescence.

Alors pourquoi mon Travail de Bachelor ne traite-t-il pas de la gymnastique en société me direz-vous ? Ceci pour la simple raison que cette pratique ne touche pas l'ensemble des enfants et des jeunes, puisqu'elle est un loisir parmi tant d'autres. En choisissant l'éducation physique comme terrain de réflexion, je traite d'un espace qui accueille tous les élèves sans exception et promeut tant la polyvalence que le développement de chacun dans sa globalité.

Je tenais également à aborder le thème de l'agressivité dans ce travail car c'est certainement celui qui m'a le plus marquée et interrogée lors de ma formation de thérapeute en psychomotricité. Durant les cours¹ que nous avons eus à ce sujet, j'ai réalisé que j'étais en décalage avec la plupart de mes collègues de volée. Je me sentais au clair avec ma propre agressivité et n'ai jamais eu peur de me faire dépasser ou envahir par cette dernière ou par une éventuelle violence. De ce fait, je n'ai pas vécu les explorations comme étant de réelles découvertes sur mon propre vécu, mais j'ai énormément appris en observant et en écoutant les autres. J'ai également eu l'impression que les personnes ayant – ou ayant eu – une pratique sportive régulière durant de nombreuses années, semblaient plus sereines quant à l'agressivité en général. Dès lors, j'ai eu envie d'approfondir et comprendre les liens existant entre activité physique, agressivité et psychomotricité.

Finalement, afin de restreindre mon champ d'étude, je me suis dirigée vers un de mes autres centres d'intérêts qu'est l'adolescence. De par leurs diversités comportementales et les enjeux qu'ils rencontrent, les adolescents m'interpellent et me touchent. Les cours que nous avons eu durant la formation à ce sujet n'ont fait qu'aiguiser mon intérêt pour cette population que je côtoie depuis nombreuses années, que ce soit dans mes stages préalables en enseignement spécialisé, lors de ma dernière formation pratique ou lors de mon travail de maître de gymnastique et d'activités physiques adaptées.

Ainsi, vous l'aurez compris, ce Travail de Bachelor est pour moi l'occasion de rassembler mes différentes identités personnelles et professionnelles et d'asseoir ma position de psychomotricienne tout en abordant deux sujets – l'agressivité et l'adolescence – qui je l'espère, m'accompagneront durant mon futur de thérapeute en psychomotricité.

¹ Senn, B. (2012) . *Travail du Jouer III : l'agressivité*.

² Etant donné que les statistiques ne prennent en compte que les plaintes déposées et les jugements

Introduction

De nos jours, la « violence des jeunes » est dans toutes les bouches. Que ce soit dans les milieux scolaires, socio-éducatifs, dans les médias ou dans les discussions populaires, ce thème devient de plus en plus récurrent. Il semblerait en effet que, tant par leurs actes que par leurs dires, certains jeunes font de plus en plus preuve d'agressivité et de violence envers leurs pairs et leur entourage. Cours de récréation, terrains de sport et rues sont régulièrement le théâtre de manifestations dépassant l'ordre social. Bien que le Département Fédéral de Justice et Police (DFJP) ne dispose pas de « chiffre noir² » quant aux manifestations violentes et agressives chez les jeunes en Suisse, il affirme que la population a bel et bien une crainte quant à l'augmentation de tels phénomènes (DFJP, 2008, p.3). Ainsi, sans donner de chiffre, le DFJP a ordonné différentes consultations et rapports (DFJP, 2009, p.1) à ce sujet. Dans ces rapports, il met en avant le caractère multifactoriel de la violence en citant essentiellement « le manque de surveillance parentale, une éducation chaotique, des problèmes scolaires, l'appartenance à une bande violente, etc. » (DFJP, 2008, p.16-17). Il est alors question de cadre, de valeurs, de normes, de sanctions et d'éducation. Mais très souvent, le jeune n'est pas pris en compte en tant qu'individu et seul son entourage et ses actes le définissent.

Sans chercher à diaboliser ou déresponsabiliser les jeunes, je vais chercher dans ce travail à définir et distinguer l'agressivité de la violence. Puis je vais considérer les remaniements, tant psychiques que corporels, qu'ont à vivre les adolescents. Car si, bien entendu, certains adolescents traversent cette phase développementale sans trop de heurts, d'autres ne sont pas en mesure de symboliser l'ensemble des changements – hormonaux, corporels, émotionnels et sociaux – dont ils sont l'objet. C'est ainsi que l'agressivité peut se retrouver au centre des manifestations adolescentes. Et lorsque cette agressivité n'est plus symbolisable, la violence est alors l'ultime recours de l'adolescent pour se protéger et s'exprimer face au monde environnant.

En prenant en compte les manifestations corporelles, les capacités de mise en lien et d'expression du monde émotionnel du sujet, je vais postuler en faveur du fait que la psychomotricité peut s'avérer être une prise en charge des plus adéquates pour ces adolescents. Cependant, encore peu d'adolescents bénéficient d'un suivi en psychomotricité axé sur l'expression et la compréhension de leurs manifestations agressives ou violentes. Souvent l'éducatif a la main mise sur tout ce qui a trait à ces phénomènes.

Ainsi, un certain nombre de questions se posent. Les acteurs du milieu scolaire connaissent-ils assez la psychomotricité pour y faire appel lorsqu'ils rencontrent de telles situations ? Quel type de prise en charge devons-nous penser pour ces adolescents en mal de repères ? Quelles sont les potentialités de collaboration entre psychomotricien et milieu scolaire ?

Dans ce travail, l'éducation physique dans le contexte scolaire vaudois me servira de terrain de recherche et de réflexion puisqu'elle propose un espace fréquenté par tous les jeunes. Il s'agit d'un lieu où l'adolescent met en jeu à la fois son corps et son psychisme, l'image et

² Etant donné que les statistiques ne prennent en compte que les plaintes déposées et les jugements pénaux, seules les infractions parvenues aux yeux des autorités sont comptabilisées.

l'estime qu'il a de lui-même, où il fait partie d'un groupe qu'il n'a pas choisi, auquel il doit s'adapter, et dans lequel il arrive que l'adolescent s'exprime de manière agressive ou violente.

Qui plus est, le fait que cet espace-temps spécifique des leçons d'éducation physique soit encadré par des professionnels formés eux aussi au corps et au mouvement – les maîtres d'éducation physique – m'a amené à penser qu'une collaboration interprofessionnelle serait possible et pertinente pour accompagner certains adolescents faisant preuve de comportements agressifs voir violents.

Dès lors j'ai pensé ma recherche en deux axes, à savoir ; (1) *la collaboration entre psychomotriciens et maîtres d'éducation physique* et (2) *les manifestations agressives et violentes des adolescents en éducation physique* afin de pouvoir répondre à la question de recherche régissant mon travail : ***une collaboration entre psychomotricien et maître d'éducation physique favoriserait-elle le travail préventif et thérapeutique de l'agressivité et de la violence chez les adolescents ?***

Pour y répondre, j'ai réalisé un questionnaire grâce auquel j'ai recueilli les expériences, avis et observations de nombreux maîtres d'éducation physique quant à cette réalité de l'agressivité chez les adolescents durant leurs leçons. Ainsi, j'ai fait le choix de ne récolter des informations que du côté des maîtres d'éducation physique afin de partir de leur vécu et de leurs représentations. Ceci dans l'optique de créer une base de réflexion issue de leur quotidien et sur laquelle j'ai ensuite proposé des outils et des pistes d'intervention propres à la psychomotricité.

Par le biais du questionnaire, les maîtres d'éducation physique ont pu confirmer qu'ils rencontrent effectivement de nombreuses manifestations agressives et violentes durant leurs leçons et qu'ils seraient, pour la plupart d'entre eux, intéressés par une collaboration avec les psychomotriciens à ce sujet.

La mise en perspective des supports spécifiques – tant théoriques que pratiques – des psychomotriciens avec les éléments recueillis auprès des maîtres d'éducation physique m'a alors permis de proposer différentes pistes d'interventions pédago-thérapeutiques pouvant soutenir les adolescents dans leur processus de maturation.

Bien sûr, la proposition d'un espace d'activités physiques et sportives pour prévenir la violence chez les jeunes n'est pas nouvelle. De nombreux projets et études ont déjà été mis en place avec plus ou moins de succès (Bodin, 2001, Acensi & Vieille-Marchiset, 2010, Collard, 2012, Duret 2001). Mais pour ma part, je vais postuler en faveur d'une collaboration entre maîtres d'éducation physique et psychomotriciens afin d'offrir un espace d'expériences et de mise en mots des mécanismes en jeu tant dans le processus adolescent que dans la violence. L'éducation physique sera ainsi perçue comme faisant partie d'un projet global et non comme étant un remède miracle permettant de se débarrasser de toute forme de violence (Debarbieux, 2011, In : Dugas, 2012, p.178).

L'originalité de ma démarche réside dès lors dans la collaboration tissée entre ces deux professions spécifiques, dans la co-construction d'un projet et dans une réflexion commune autour de ces jeunes en mal de symbolisation.

1. Cadre théorique et concepts-clés

Ce travail de bachelor contenant deux axes de recherche – *la collaboration entre maître d'éducation physique et psychomotricien et les manifestations agressives et/ou violentes des adolescents en éducation physique* – il est nécessaire dans un premier temps de définir séparément les cinq grands concepts-clés que sont : *la psychomotricité, l'éducation physique, l'agressivité, la violence et l'adolescence.*

1.1 Psychomotricité et éducation physique : divergences et points communs

*Collaborer, c'est travailler ensemble
avec nos compétences, nos valeurs,
nos responsabilités respectives
et aussi nos insuffisances.
Il n'y a pas de vérité en éducation
mais seulement un processus d'essais et d'erreurs
dans lequel on peut cheminer et grandir.*

– Ausloos, 2010, p.161.

Bien que l'éducation physiquement ait clairement sa place dans le domaine de la pédagogie, elle a pour finalité « le développement affectif, cognitif et moteur de l'individu » (Aguet, 2005, p. 1). Finalité que nous retrouvons également dans le travail des psychomotriciens. Il est dès lors nécessaire, afin de pouvoir établir des parallèles entre ces deux approches globales de l'individu de définir, dans un premier temps, ces deux professions ainsi que de rappeler le cadre – législatif, mandataire, etc. – dans lequel elles s'inscrivent.

1.1.1 La psychomotricité

De par sa prise en charge holistique de l'individu, la psychomotricité est complexe à définir car de nombreux domaines théoriques viennent étayer sa conceptualisation. Ce large champ de possibilités a l'avantage de permettre à chaque professionnel de composer avec sa sensibilité, ses intérêts, son lieu de pratique et la population qu'il rencontre ainsi qu'avec sa sensibilité et ses intérêts.

La psychomotricité, une théorie ?

En premier lieu, il est important de comprendre que le terme de *psychomotricité* ne se réfère pas à une théorie en soi mais à « un dispositif et une pratique qui propose une certaine façon de faire » (Potel, 2010, p.13). Le psychomotricien, ou thérapeute en psychomotricité, tient prioritairement compte « de l'individu sujet » (Potel, 2010, p.11) tant dans sa globalité que dans sa complexité (ibid. p. 9). Il est d'ailleurs courant de parler de la psychomotricité comme étant une approche holistique du sujet.

Dans son ouvrage *Le travail du psychomotricien*, Ballouard démontre bien la complexité de l'individu et le souhaite qu'à le psychomotricien de le rencontrer dans sa globalité. L'auteur commence par décrire la psychomotricité comme représentant « l'ensemble des

phénomènes qui témoignent de l'inscription dans le corps de processus psychiques » (2009, p.3). Plus concrètement, ces phénomènes s'inscrivent dans les postures, les mouvements, les attitudes, et les mimiques de l'individu et ont leurs racines dans les nombreux mécanismes et fonctionnements évolutifs tant sur le plan instrumental que relationnel. Ces mécanismes et fonctionnements peuvent être d'ordre anatomique et moteur mais également d'ordre psychique, émotionnel et affectif. Ainsi, de part ses manifestations corporelles, l'usager – ou le patient – fait part au psychomotricien de ses difficultés ainsi que de ses ressources. « La spécificité du psychomotricien réside dans l'attention qu'il porte aux manifestations corporelles et à leurs significations, ainsi que dans l'établissement d'un *dialogue* corporel » (ibid.). En effet, de par son intervention, le thérapeute en psychomotricité amène l'individu à explorer et à conscientiser l'investissement qu'il a de son propre corps, de son environnement et des autres. Le psychomotricien soutient donc son patient à (r)établir, maintenir et enrichir les rapports qu'il entretient « avec lui-même, avec autrui et son environnement » (ibid.).

S'il est question de plusieurs types de relations – à soi, à l'autre et à l'environnement –, il est également question de différents corps. En effet, le psychomotricien ne s'intéresse pas *au corps* mais *aux corps* comme le note très justement Catherine Potel. Corps instrumental et fonctionnel, corps expressif et corps identitaire (2012, p. 25). D'un point de vue plus psychodynamique, nous pouvons également parler du corps des besoins, des désirs et des symboles (Birraux, 1994, p. 53). Le domaine de la psychomotricité est donc « celui de la vie psychique, à travers et par la mise en œuvre du corps en mouvement, en expression et en relation » (Ballouard, 2009, p.3).

Les champs d'intervention

Bien que dans le canton de Vaud, les psychomotriciens exercent principalement dans les services de *Psychologie, Psychomotricité et Logopédie en milieu scolaire* (PPLS³), dans des institutions d'enseignement spécialisé ou en cabinets privés⁴, les domaines d'intervention ne se limitent pas à ces derniers. En effet, les psychomotriciens sont en mesure de travailler avec toutes les tranches d'âges quelles que soient les difficultés rencontrées, tant que le corps et son investissement sont en jeu. Et ceci dans le domaine thérapeutique, éducatif et préventif (Ballouard, 2009, p. 4). Ainsi, bien qu'encore peu connue dans certains domaines du paysage suisse, la psychomotricité devient de plus en plus « un partenaire fiable dans l'arsenal des réponses thérapeutiques et préventives » (Potel, 2010, p.11).

³ Services régis par l'*Office de Psychologie Scolaire* (OFS).

⁴ Quelques rares psychomotriciens travaillent également en milieu hospitalier. A l'heure actuelle, une responsable de la section romande de *Psychomotricité Suisse* (Association suisse des psychomotriciens) m'a informé qu'il n'existe pas de registre exhaustif et officiel des psychomotriciens exerçant en Suisse.

Formation, cadre législatif et mandat des psychomotriciens

Sur le plan suisse, la formation en psychomotricité est régie – tout comme pour les maîtres d'éducation physique – par la *Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique* (CDIP) mais fait partie du domaine de la *pédagogie spécialisée*. A Genève, la formation de psychomotricien propose – durant trois ans – des cours tant théoriques qu'expérientiels relatifs aux différents outils dont il sera question par la suite. Des formations pratiques filées (stages) sont également mises en place durant l'entier de la formation (HES-SO, 2013).

Suite à l'obtention d'un bachelor dans une Haute Ecole Spécialisée⁵, les psychomotriciens doivent être en mesure « d'évaluer et de diagnostiquer les troubles du développement psychomoteur et les handicaps psychomoteurs, de formuler un pronostic d'évolution, (...) de planifier, de conduire et d'évaluer des mesures d'accompagnement et de traitement face à des troubles psychomoteurs » (CDIP, 2000, 4.2.2.5, Art. 3, Al. 2). Les psychomotriciens doivent, tout comme les logopédistes, être également capables :

- d'assurer la rédaction de « rapports et des expertises de manière fondée et en tenant compte des prescriptions légales (...),
- d'exercer une activité de conseil dans le domaine (...) de la psychomotricité,
- de collaborer à l'élaboration et à la réalisation de projets de recherche,
- de collaborer sur le plan interdisciplinaire, de travailler en équipe et de collaborer avec les autorités,
- d'exercer une activité dans les domaines pédago-thérapeutiques et médico-thérapeutique,
- d'intégrer le milieu familial et social dans la thérapie,
- et d'analyser et évaluer leurs activités et de planifier leur propre formation continue et leur propre formation complémentaire » (CDIP, 2000, 4.2.2.5, Art. 3, al. 3).

Suite à la RPT de 2008⁶, les psychomotriciens vaudois en PPLS font partie du *Département de la Formation et de la Jeunesse* (DFJ), du *Service d'Enseignement Spécialisé et d'Appui à la Formation* (SESAF), puis des Offices de Psychologie Scolaire dont il était préalablement question (DFJ, SESAF, OPS, 2008, p.3).

Les cahiers des charges ainsi que les statuts des thérapeutes en psychomotricité divergent selon les institutions auxquelles ils sont affiliés : les psychomotriciens PPLS ne répondent pas aux mêmes cahiers des charges que les psychomotriciens en enseignement spécialisé par exemple. Néanmoins, tous ces documents et règlements-cadres reprennent les compétences citées par la CDIP tout en amenant quelques précisions. Concernant le cahier

⁵ La formation en psychomotricité est actuellement proposée à la *Haute Ecole de Travail Social* (HETS) de Genève ainsi qu'à la *Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) de Zurich.

⁶ *Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches* (RPT) issue de la Confédération et des cantons, entrée en vigueur en 2008.

des charges des psychomotriciens employés par l'état de Vaud (**Annexe 1**), les notions d' « intégration personnelle, scolaire et sociale », « d'espace thérapeutique privilégié et protégé dans lequel l'enfant ou l'adolescent va pouvoir évoluer positivement » ou encore d' « évolution harmonieuse » de l'élève y sont citées (SPEV, 2011).

Les outils du psychomotricien

Bien que les mandats des thérapeutes en psychomotricité soient, dans les grandes lignes, équivalents, chaque professionnel va développer une pratique spécifique. Ceci en fonction du lieu dans lequel il intervient, de la population – âge, genre, difficultés – avec laquelle il travaille ainsi que de ses intérêts.

Ainsi, le jeu, la relaxation, la sensori-motricité, le dessin, les jeux de rôles, les parcours moteurs, la musique, le chant, les rythmes, l'exploration d'objets et la communication (verbale, pré-verbale, non verbale) sont tant de connaissances et d'outils dont dispose le psychomotricien sur le plan théorique et pratique. Ce à quoi s'ajoute les repères d'observations et de compréhension tels que l'espace, le temps, le tonus, les stades du développement moteur et psycho-affectif ou encore les psychopathologies ainsi que les déficits d'ordre psychomoteur. Chacun de ces thèmes étant approfondi par différents auteurs spécialisés.

Néanmoins, il reste que « théoriser nos pratiques corporelles passe par une difficulté majeure : ce qui se vit dans le corps n'est pas traduisible en mots » (Potel, 2012, p. 17).

De part la variété des expériences proposées, le psychomotricien accompagne son patient dans différentes situations mettant l'accent, selon les besoins et les objectifs de travail, sur les sensations, le mouvement, le vécu émotionnel ou la relation. Durant ces moments de partage, de relation et d'expérimentation, le psychomotricien est amené à observer :

- l'organisation motrice (compétences et difficultés) ainsi que le comportement et les attitudes de la personne,
- l'accès du patient à son monde psychique et émotionnel,
- les interactions et le type de communication du sujet avec autrui,
- les relations qu'entretient le sujet avec l'espace, le temps et les objets

Ainsi, le thérapeute en psychomotricité cherche à poser des hypothèses de compréhension en mettant en lien ce que le patient montre à voir à l'extérieur et ce qu'il vit à l'intérieur. Ceci toujours dans un but de favoriser l'adaptation de la personne à son environnement au sens large : école, famille, loisirs et société pour un enfant par exemple.

1.1.2 L'éducation physique

Dès les premières lignes de sa publication *Promotion de l'activité physique : idées et ressources* (2010, 2012), la *Conférence des répondants cantonaux du sport* (CRCS) est claire : « l'éducation au mouvement et la promotion de l'activité physique relèvent du mandat de l'éducation à l'école » (CRCS, 2010, 2012, p. 11). En effet, la loi fédérale sur l'encouragement du sport et de l'activité physique (LESp, 415.0) fixe au niveau suisse que l'enseignement de l'éducation physique est « obligatoire à l'école obligatoire et au degré secondaire supérieur » (Art. 12, al. 2) et que « l'école obligatoire doit prévoir au moins trois périodes hebdomadaires d'éducation physique » (Art. 12, al. 4). La *loi vaudoise d'application de la législation encourageant la gymnastique et les sports* (LVLGS, 1975) insiste, qui plus est, sur le fait que ces enseignements doivent être dispensés par les instituteurs ou les porteurs du diplôme fédéral en vigueur (LVLGS, Art. 12). Ainsi, il est fixé, au niveau fédéral et cantonal que chaque élève a, dès son entrée à l'école obligatoire, le droit à des périodes d'éducation physique données par des enseignants formés dans le domaine.

Généralement, l'engagement des maîtres d'éducation physique se fait selon les degrés. En classe primaire (1^{ère} à 8^{ème} année) ce sont généralement les enseignants généralistes qui donnent les périodes d'éducation physique. Pour les classes secondaires, ce sont uniquement des maîtres ayant un diplôme fédéral universitaire de maître d'éducation physique – et ayant ensuite suivi une formation d'enseignant à la HEP (Unil, 2012b, p.1) – qui peuvent dispenser les leçons d'éducation physique⁷. Selon les établissements scolaires, il arrive que des élèves de degré primaires bénéficient de leçons données par un maître de d'éducation physique diplômé.

La formation des maîtres d'éducation physique

La formation des maîtres d'éducation physique se fait en trois temps. Après un bachelor en Sciences du sport et de l'éducation physique, ils se spécialisent en réalisant un master en *enseignement* ou en *activités physiques adaptées et santé* (Unil, 2012b). Suite à ces cinq années universitaires, ils doivent encore effectuer un second master en enseignement à la Haute Ecole Pédagogique.

Ainsi, durant leur cursus de formation, les maîtres d'éducation physique bénéficient de cours variés dans de nombreux domaines tant théoriques que pratiques. Sociologie, histoire, politique, psychologie, physiologie, anatomie, biomécanique, méthodologie d'entraînement, relation pédagogique, promotion de la santé, vieillissement, pathologies et déficits sont tant de domaines théoriques abordés. Dans le versant pratique, ils sont formés à de nombreuses disciplines sportives spécifiques – athlétisme, natation, basket par exemple – ainsi qu'aux différentes formes du mouvement de base : marcher, tourner, grimper, courir, etc. (Unil⁸, 2012a ; 2012b).

⁷ Informations issues du site internet de l'Etat de Vaud : rubrique Vie privée/Sport/Sport à l'école/Education physique et sportive/Dotation horaire. Disponible sur <http://www.vd.ch/index.php?id=9609> , consulté le 1.11.13.

⁸ Etant donné que ce travail s'intéresse au contexte vaudois, l'Université de Lausanne a été choisie comme référence quant à la formation des enseignants en éducation physique.

Suite à leurs études, les enseignants en éducation physique bénéficient donc d'un bagage théorique et pratique riche et varié qui leur permet de soutenir les élèves dans le mouvement, le développement moteur et le plaisir de bouger.

Notons également que les maîtres d'éducation physique ne travaillent pas uniquement dans cette discipline mais qu'ils sont également diplômés pour enseigner une autre branche à leurs élèves. Ainsi, ces enseignants ont la spécificité de rencontrer des élèves tant en classe que dans des salles de sport.

Les objectifs de l'éducation physique

Lors du siècle dernier, les objectifs de l'éducation physique ont évolué d'une vision militaire et hygiéniste à une vision où le maintien de la santé – physique et psychique – et l'aspect social sont au centre des préoccupations (Juillerat, 2004, p.3 ; During, 2012, p.15-38).

En effet, à la fin du XIXème et lors de la première moitié du XXème siècle, l'éducation physique a été mise en place puis régie – dans le canton de Vaud mais également en Suisse et en Europe – par le Département militaire en vue de préparer les jeunes garçons, dès 10 ans, au service militaire (Mayor, 2013, pp. 1-2). Ces enseignements faisaient la part belle aux activités de force et de discipline, tout en commençant à introduire une « dimension corporelle oubliée dans les autres branches » en mettant l'accent sur « le développement physique, intellectuel et moral » là encore en rapport avec des normes sanitaires et hygiénistes (ibid., p. 12-14).

Puis, petit à petit, la société et ses normes changèrent entraînant dans leurs sillages l'école et l'éducation physique. En 1993, De Lièvre et Staes estimaient que les objectifs de ce domaine éducatif concernaient : « la performance, l'amélioration de la technique du geste moteur en vue d'atteindre le meilleur résultat possible ; la compétition et la victoire sur autrui ; les aspects tactiques et les règles du jeu ; l'effort physique et la socialisation » (De Lièvre et Staes, 1993, p. 268 ; In, Aguet, 2005, p.39). L'aspect performance, compétition et effort se retrouvaient encore dans de nombreux domaines de l'éducation physique.

Le fait que, pendant longtemps, l'éducation physique était notée et participait à la moyenne générale des résultats scolaires, a sans doute participé à cette vision quantitative de la discipline. La décision de l'Etat de Vaud, en 1980⁹, de rendre la « note de gym » obsolète en la transformant en une évaluation à valeur formative, met en avant le changement d'optique qui s'est opéré au cours des trente dernières années. Actuellement, les élèves remplissent un carnet « Mes activités en éducation physique » qui leur permet de laisser une trace de leur progression dans ce domaine au fil de leur scolarité sans barème d'évaluation.

Concernant le cadre actuel des leçons d'éducation physique, depuis la rentrée scolaire de 2012, c'est le *Plan d'Etude Romand* (CIIP, 2013, p. 1) qui sert de base légale aux domaines, à la formation générale et aux capacités transversales (CIIP, 2011, p.4) (**Schéma 1**) transmises et enseignées à tous les élèves romands. Ce plan d'étude sert également de « cahier des charges » pour les maîtres d'éducation physique.

⁹ Informations issues du site internet de l'Etat de Vaud : rubrique Vie privée/Sport/Sport à l'école/Education physique et sportive/Evaluation. Disponible sur <http://www.vd.ch/index.php?id=9649> , consulté le 1.11.13.

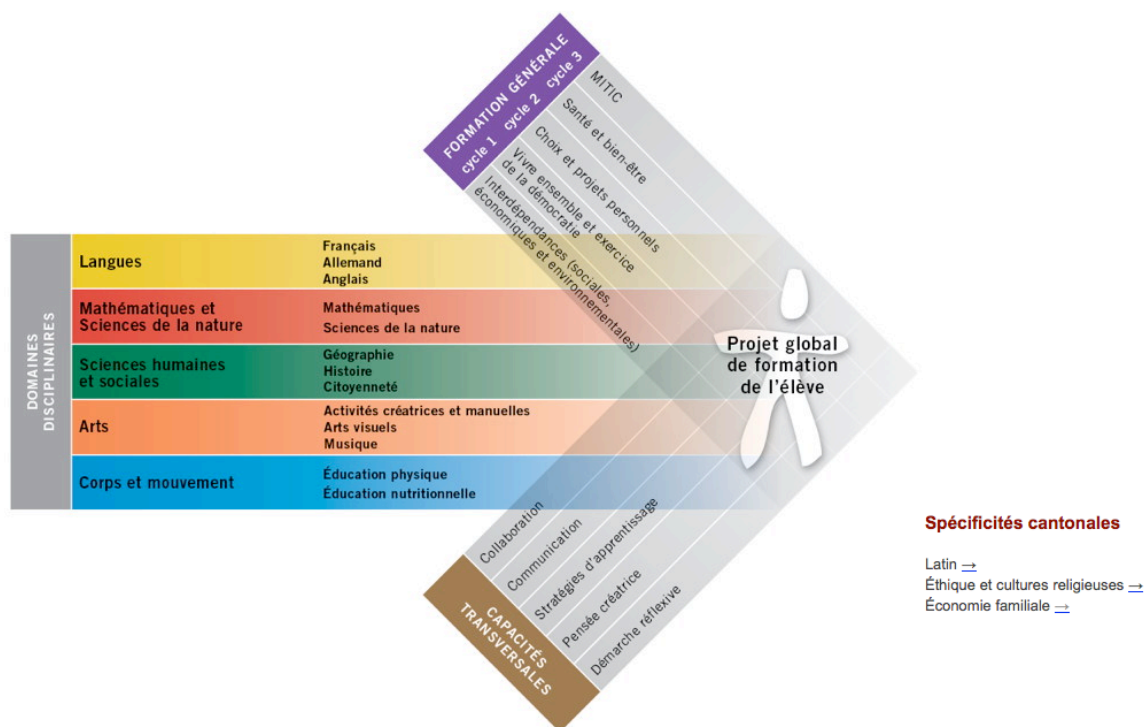


Schéma 1 : Récapitulatif du Plan d'Etude Romand (PER, 2013).

L'éducation physique entre ainsi dans le domaine disciplinaire *Corps et Mouvement* et a pour principales visées: la connaissance de son corps (en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels) ; le développement des ressources physiques et motrices ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles ; la préservation de son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires (PER, 2013).L'éducation physique scolaire touche donc à de nombreux domaines tels que les connaissances, le bien-être, la condition physique, l'expression corporelle et la santé et ne met plus au centre de cet apprentissage la performance et la compétition.

Ces thèmes se retrouvent de manière plus détaillée dans le **tableau 1** qui définit les objectifs propres à chaque domaine en fonction des cycles scolaires.

Cycle	Condition physique et santé	Activités motrices et/ou expression	Pratiques sportives	Jeux individuels et collectifs
<i>I</i> (1 ^{ère} à 4 ^{ème} année primaire)	CM 11 Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps	CM 12 Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps	CM 13 Acquérir des habiletés motrices	CM 14 Acquérir des comportements et habiletés élémentaires du jeu

II (5 ^{ème} à 8 ^{ème} année primaire)	CM 21 Mobiliser ses capacités physiques pour améliorer sa condition physique et se maintenir en santé	CM 22 Développer ses capacités de coordination et son sens créatif	CM 23 Mobiliser des techniques et des habiletés motrices	CM 24 Développer des comportements et mobiliser des habiletés spécifiques au jeu
III (9 ^{ème} à 11 ^{ème} année secondaire)	CM 31 Reconnaître les pratiques sportives favorables à l'amélioration de sa condition physique et de son capital santé	CM 32 Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication	CM 33 Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices	CM 34 Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans des formes de jeu.

Tableau 1 : Commentaires généraux du domaine *Corps et Esprit* (PER, 2013).

Suite à ce tableau, et en se référant également à di Stefano, il est possible d'affirmer que l'éducation physique a trois objectifs principaux que sont le *savoir* – en terme de connaissances –, le *savoir-être* et le *savoir-faire* que ce soit dans le domaine des sports que lors d'autres activités physiques et au sein d'un groupe (2001, p.46).

Bien que le terme de *socialisation* n'apparaisse pas dans les objectifs de travail établi par le PER, il est nécessaire de relever l'importance que joue l'éducation physique dans ce domaine. En effet, selon Juillerat, l'éducation physique a aussi pour objectif d' « améliorer le développement social de l'élève en le préparant à la coopération, à la collaboration, à la compétition, à la victoire et à la défaite » (Juillerat, 2004, p. 4).

De l'importance des termes

Ainsi, il n'est pas uniquement question de *sport* lors des leçons d'éducation physique. D'ailleurs Renato di Stefano n'hésite pas à se positionner à ce sujet : « nous refusons la généralisation parfois trop marquée du terme *sport* en remplacement d'*éducation physique* principalement par rapport au concept d'*éducation* : en effet quelle que soit l'activité pratiquée (sportive ou non sportive), les jeunes devraient avoir la possibilité de s'exprimer tout en apprenant à mieux se connaître et à utiliser leur potentiel » (2001, p.46). Ainsi le maître d'éducation physique n'est pas un *maître de sport* dans le sens où il ne propose et n'enseigne pas que des sports à proprement parler¹⁰. Le domaine *Pratique sportive* n'est d'ailleurs qu'un des 4 domaines-objectifs du tableau ci-dessus.

¹⁰ Les *sports* (football, athlétisme, gymnastique artistique, aviron, etc.) se distinguent des *activités physiques* de part leur caractère règlementé et fédéré sur le plan national et international. Faire du foot dans un club demande de répondre aux exigences et règlements de l'*Association Suisse du Football* (ASF/ASV) et de la *Fédération Internationale de Foot* (FIFA). Par contre, jouer au tir au but avec ses copains, faire du footing ou aller nager pour son propre plaisir sont des *activités physiques*.

Le terme *éducation physique* a toute son importance car il met en avant deux idées fortes. Dans un premier temps, il est induit que le maître d'éducation physique agit dans le domaine de l'*éducation*. Il est là pour transmettre les trois types de *savoirs* cités plus haut. Ulmann parle de l'éducation en ces termes : « l'éducation consiste en une action exercée par un être humain sur un autre être humain, le plus souvent par un adulte sur un enfant, pour permettre à l'éduqué d'acquérir certains traits culturels (savoirs et manières d'agir tant techniques que morales), que les usagers, le sentiment ou une conviction raisonnée font considérer comme souhaitable » (1989, In : di Stefano, 2001, p. 44). Le maître d'éducation physique transmet donc – au travers des activités qu'il propose – des valeurs, des comportements et des connaissances qui sont socialement validés et valorisés.

Deuxièmement, la notion d'éducation *physique* met l'accent sur le principal outil de l'enseignant. Ses objectifs concernent un travail mettant l'accent *sur* le corps des élèves – condition physique par exemple –, ainsi qu'un travail *par* le corps – expression corporelle, communication, etc. Di Stefano insiste sur le fait que « l'éducation physique peut (...) devenir le lieu non seulement où l'on apprend le goût du corps et de l'activité corporelle mais où l'on apprend également le souci de son corps : souci de l'entretenir, de doser ses efforts, d'agir en sécurité, etc. » (di Stefano, 2001, p.46.). Le maître d'éducation physique a, dès lors, de nombreuses cordes à son arc et propose à ses élèves diverses disciplines en fonction de leur âge;

- expérimentation et développement des différentes formes de mouvement (rouler, grimper, courir, etc.), des capacités de coordination, de l'agilité, des habiletés manuelles, etc.
- connaissance et pratique de nombreux jeux collectifs (*balle assise, balle brûlée, balle à deux camps, Le loup, Deux c'est assez trois c'est trop, Le mouchoir*, etc.) ;
- connaissance et pratique des grands sports collectifs (football, basket, handball, rugby, etc.) ;
- approche de diverses disciplines telles que les agrès, l'athlétisme, la danse, les jeux de lutte, etc. ;

Ainsi, les élèves se retrouvent dans des activités tant individuelles que collectives, d'expression ou encore de confrontation. Ils peuvent expérimenter le plaisir de bouger, goûtent l'effort physique, se mettent en jeu face à leurs camarades et trouvent une place au sein du groupe. L'objectif principal de ces moments étant « l'épanouissement de la personne » (De Lièvre et Staes, 2012, p. 272).

Cependant, il est important également de se rappeler que tous les élèves ne participent pas de bon cœur aux leçons d'éducation physique. Il ne faut, en effet, pas oublier les élèves pour qui l'activité physique à l'école n'est pas un plaisir. Sans entrer ici dans les détails, il n'est pas rare qu'au sein d'une classe, certains élèves ne participent pas activement aux leçons

d'éducation physique car, selon leurs dires, ils n'aiment pas le sport ou certaines disciplines¹¹.

Le cas de l'enseignement spécialisé

Concernant l'enseignement spécialisé, la législation reste la même. Mais étant donné que l'organisation hebdomadaire est différente, et qu'il y a de nombreux autres professionnels présents avec les élèves tels que des éducateurs par exemple, l'engagement de maîtres d'éducation physique est moins codifié et uniforme. Aguet affirme à ce sujet que « l'éducation physique [dans les] établissements spécialisés repose sur une organisation spontanée avec des programmes qui varient d'un établissement à l'autre » (Aguet, 2005, p. 33). Ainsi, de nombreux éducateurs sociaux amateurs de sport se retrouvent en charge de cours d'éducation physique. Il nous est donc impossible, dans ce travail, de définir précisément l'organisation relative aux leçons d'éducation physique dans les établissements d'enseignement spécialisé.

Cependant, nous pouvons mettre en avant que, généralement, lorsqu'un maître d'éducation physique est engagé dans un établissement d'enseignement spécialisé, il n'est pas issu de l'orientation « enseignement » du master en Sciences du Mouvement et du Sport mais plutôt de l'option « Activités Physiques Adaptées et Santé (APAS) ».

Si le cursus d'étude de l'enseignant d'éducation physique en milieu spécialisé n'est pas le même, c'est certainement car les objectifs sont différents. En effet, comme le relève Chevrier « dans le cadre d'une école spécialisée, l'éducation physique et sportive tient une place primordiale (...) son objectif est la recherche d'autonomie et l'intégration en favorisant la connaissance et l'acceptation de soi » (Chevrier, 2007, p. 87). Si au premier abord, cet objectif semble proche voire identique à ceux fournis par *le plan d'étude romand*, la différence est pourtant bien réelle. En effet, « lorsqu'un enfant est en difficulté face à des acquisitions scolaires, lorsqu'il est lent, pénible à diriger [ou] perturbateur (...) l'exercice physique amène l'enfant à s'exprimer différemment, à se rééquilibrer nerveusement : par la prise de conscience des possibilités de son corps, il peut mettre en œuvre certains cheminements intellectuels, affectifs et sociaux » (Ogay, 1988, p.1). Ainsi, le rôle des maîtres d'éducation physique en enseignement spécialisé est complexe : tout en étant sensibles aux aspects fonctionnels, aux capacités motrices, aux limitations et situations de handicap, ils mettent l'accent sur l'acquisition de l'autonomie, la compréhension et l'intégration. L'amélioration de la qualité du mouvement ou de la condition physique, entre autres, ne sont pas considérés comme des objectifs prioritaires à atteindre mais comme des outils pour parvenir à une visée de socialisation.

Ainsi, il paraît de plus en plus évident que les maîtres d'éducation physique travaillent dans une sphère proche de celle des psychomotriciens où *corps* et *mouvement* sont au cœur de la réflexion. Il est dès lors envisageable, selon moi, de penser qu'une collaboration entre ces deux corps professionnels puisse s'avérer pertinente.

¹¹ A ce sujet : CAMPA, F. (2001). *Le phénomène dispensatoire en éducation physique*. Mémoire en Sciences du Sport et de l'éducation physique « Mention Enseignement ». Lausanne : Université de Lausanne.

1.1.3 La collaboration entre maître d'éducation physique et psychomotricien

Bien que « le travail en équipe pluridisciplinaire avec l'ensemble des intervenants de l'école [ou de l'institution] » (SPEV, 2011) soit inscrit au cahier des charges des psychomotriciens, il est très rare qu'ils collaborent ou soient même en contact avec les maîtres d'éducation physique. Le Service de l'Education Physique et du Sport (SEPS) n'a, d'ailleurs, pas connaissance d'une éventuelle collaboration entre ces deux domaines professionnels concernant le canton de Vaud¹². Ceci sans doute car ces deux professions ne s'inscrivent pas dans le même cadre légal : les maîtres d'éducation physique répondant au domaine de l'éducation alors que les psychomotriciens officient dans la sphère thérapeutique des établissements scolaires.

Néanmoins, il me semble évident que ces deux corps professionnels possèdent un important potentiel collaboratif, principalement de par leur intérêt commun pour le *mouvement*. Dans leur ouvrage *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte* (2012), de Lièvre et Staes font un premier pas dans le sens d'une collaboration en affirmant, entre autres, que « toute activité physique est en soi une activité psychomotrice » (p.271).

En affirmant, pour sa part, que le sport et l'activité physique entretiennent des relations « à l'espace, au temps, au monde matériel, à soi-même et aux autres », During s'inscrit lui-aussi dans cette idée (2012, p.15). Pes s'étonne, quant à lui, de voir à quel point le sport – terminologie englobant, pour lui, les activités physiques, les activités motrices, l'éducation physique et sportive – et la psychomotricité se sont très vite développés indépendamment l'une de l'autre (2011, p.5). Ainsi, bien que l'éducation physique et la psychomotricité fassent, toutes deux, partie des « Sciences du corps » (Pes, 2011, p.5), cette situation de non-collaboration n'est, visiblement, pas propre au canton de Vaud.

Dès lors, De Lièvre et Staes ont établi une liste d'objectifs communs aux deux corps professionnels afin de mettre en avant leur potentiel collaboratif (De Lièvre et Staes, 1993, In : Aguet, 2005, p. 38 ; De Lièvre et Staes, 2012, p. 271) :

- l'épanouissement de la personne à travers l'activité corporelle, le bien-être physique et psychique,
- le plaisir,
- [le soutien aux apprentissages] (...) corporels, psychologiques et sociaux,
- le fait de donner une réponse à certains besoins vitaux, comme par exemple :
 - des besoins moteurs : bouger, jouer, se détendre,
 - des besoins cognitifs : découvrir, essayer, connaître,
 - des besoins [psychiques tels qu'] être reconnu comme une personne, être valorisé.

¹² Renseignement pris par email le 15.07.13.

Notons également que, comme le font remarquer Acensci et Vieille-Marchiset, les situations sportives et ludiques que proposent les maîtres d'éducation physique sont à considérer comme étant « extra-ordinaires » dans le sens où elles « dépassent le quotidien » (2010, p.109). Ces situations proposent à l'élève un vécu corporel différent, voire inédit (ibid.) où il a l'occasion de découvrir d'autres facettes de lui-même. Lors de nos séances de psychomotricité, nous retrouvons cette envie de créer des situations inhabituelles – de part leur forme mais également leur contenu – à nos patients.

Ainsi, ce chapitre m'a amené à penser mon **premier postulat** quant à ma recherche :

***bien que les psychomotriciens et les maîtres d'éducation physique aient des supports de réflexion, des outils et un regard différent ;
ils ont aussi un objectif commun : le bon développement psychomoteur de l'enfant et du jeune.***

En traitant par la suite de la violence, de l'agressivité et de l'adolescence, je vais chercher à mettre en avant la vision spécifique qu'ont les thérapeutes en psychomotricité de ces thèmes afin de pouvoir, par la suite, proposer des pistes de réflexion quant à un accompagnement pluri-disciplinaire de certains jeunes.

1.2 Violence et agressivité

*Errons, errons
et à petits pas
tapons*

- Hellbrunn, 1994

De nos jours, il est de plus en plus difficile de distinguer l'agressivité de la violence tant ces termes sont utilisés à tout-va. Sur le plan théorique, il y a également de grandes différences dans les définitions tant chaque courant a son propre avis sur cette distinction (Millaud, 1989, p. 206). La sur-médiatisation de la violence joue également un rôle dans ce flou car elle tend à faire oublier qu'en deçà de la violence, il y a l'agressivité qui est une composante innée chez chacun d'entre nous.

Dans ce chapitre, je ne vais pas entrer en détail dans les questions culturelles qui se posent au sujet de la violence, mais je vais tenter de distinguer la violence de l'agressivité et leurs principaux facteurs de risque. Puis j'approfondirai ce thème d'un point de vue développemental avant de le contextualiser tant dans la pratique des psychomotriciens que dans le domaine du sport et des activités physiques.

1.2.1 Éléments de définition

Définition de la violence

Selon Vautrelle, la violence se distingue de l'agressivité par son caractère conscient et son intention de nuire (2009, p. 15). Cette idée est également reprise par Sartre dans ses *Cahiers pour une morale* où il affirme que « la violence n'est pas un moyen parmi d'autres d'atteindre la fin, mais le choix délibéré d'atteindre la fin par n'importe quel moyen » (Sartre, 1983, p.179-183, In : Vautrelle, 2009, p. 111) ainsi que par Askofaré et Sauret qui choisissent de définir la violence comme « l'exercice direct, brutal de la force pour obtenir ou pour maintenir une emprise sur l'autre ». Il n'existe ainsi aucune violence que l'on peut qualifier « d'involontaire » (2002, p. 257). Même si c'est inconscient, toute violence cherche à détruire.

La violence est l'unique fait de l'Homme et n'existe que dans une réciprocité, dans une intersubjectivité. En effet, il n'y a violence que lorsqu'une douleur (physique ou psychique) est ressentie par autrui (Vautrelle, 2009, p.15). L'intention que nous voyons dans l'acte violent tient un rôle très prépondérant dans la réception d'un tel acte car elle définit inévitablement la réponse que lui donnons (Dot, 1984, p.9). « Il n'y a de violence que *dans* et *par rapport* au lien social » estiment donc Askofaré et Sauret (2002, p. 242).

Typologie de la violence

Avec les années, la prise en compte des domaines où peut intervenir la violence a passablement évolué. En 1981, Chesnais ne retenait comme violence que l'atteinte corporelle effective, pouvant aboutir à la mort et mettant « en cause l'ordre social »

(Chesnais, 1981, p. 12). Ainsi, il rejetait les termes de *violence économique, morale ou symbolique* (Vautrelle, 2009, p.13) qui sont aujourd'hui considérées en tant que tels.

Concernant la violence verbale, Vautrelle estime qu'elle n'a pas lieu d'être dans le sens où elle n'atteint pas les Hommes équitablement. « L'injure, la calomnie, la colère, la menace ou le chantage (...) a un contenu éminemment subjectif et relatif : certaines injures ont tôt fait d'anéantir un homme fragile qui en amuseraient un autre, sûr de lui et imperméable aux propos insultants » (Vautrelle, 2009, p. 14). Et de rajouter « bien que les mots cinglent, la parole n'ôte ni la vie, ni la liberté, et ne nous touche qu'à proportion de notre sensibilité » (ibid.).

Dès lors, nous pouvons nous poser la question de savoir comment un comportement peut n'exister que dans une intersubjectivité tout en ne prenant pas compte les différences de sensibilité de l'émetteur et du récepteur.

Cette réflexion nous amène à nous arrêter sur la définition de la violence faite par l'Organisation Mondiale de la Santé dans son *Rapport mondial sur la violence et la santé*. « La violence [est] l'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un mal développement ou une carence » (OMS, 2002a, p.5). Nous retrouvons ici le caractère intentionnel et conscient dont parlait Vautrelle, mais il est intéressant de noter que l'accent n'est plus mis sur une atteinte ou une douleur précise. Michaud – en 1978 déjà – mettait l'accent sur les atteintes « à des degrés variables soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles » (p.20). Le caractère intersubjectif et la manière dont le récepteur reçoit, vit et interprète le message prime donc en matière de jugement quant à savoir si le message ou l'acte est violent.

L'OMS établit trois catégories de violence en fonction de l'auteur et du récepteur : violence envers soi-même, violence interpersonnelle infligée par un autre ou par un petit groupe, violence collective infligée par des groupes plus importants comme un Etat par exemple (2002a, p.5).

Suite à cela, elle met également en avant une typologie des différents types de violence à savoir qu'il existe de la violence physique, sexuelle, psychologique ou de l'ordre des privations et de la négligence.

Figurant dans le Rapport Mondial sur la violence et la santé (OMS, 2002a, p.6), le schéma ci-dessous détaille cette typologie (**Schéma 2**).

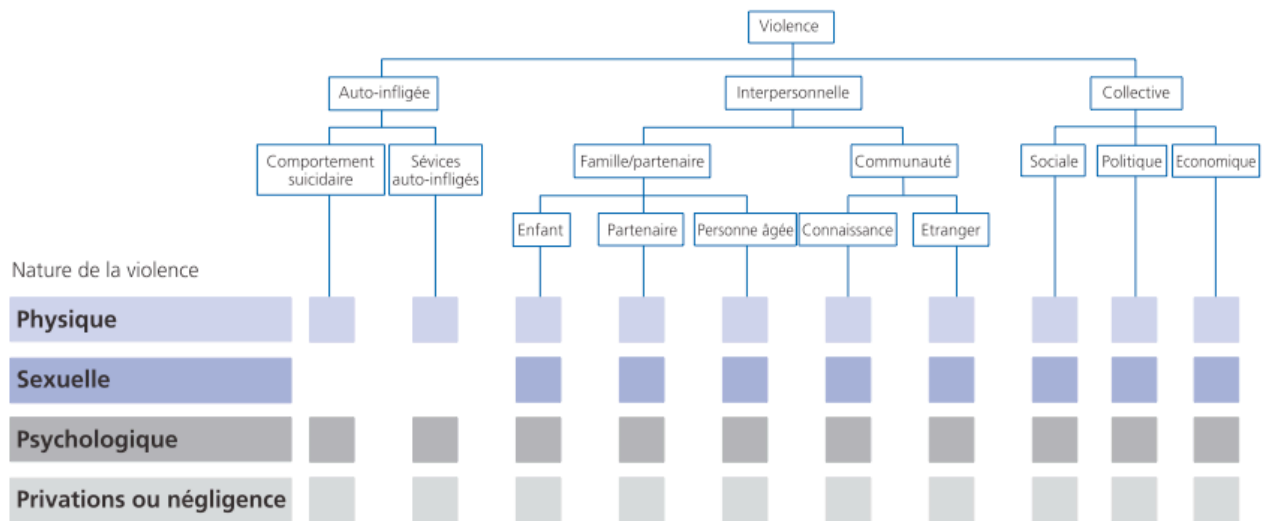


Schéma 2 : Typologie de la violence (OMS, 2002a, p.6)

Ainsi, l'OMS affirme qu'il n'est pas question de violence unique mais de divers types de violences et prend en compte l'atteinte physique mais également les atteintes « psychologiques et comportementales » dues à la violence (2002a, p.9). En effet, quelle que soit sa nature, il est indéniable que la violence « laisse des traces » (Michaud, 1986, p.5).

Définition de l'agressivité

Qu'en est-il alors de l'agressivité ? Thibault met un point d'honneur à ne pas confondre violence et agressivité. Pour elle, l'agressivité peut être définie comme un *affect* alors que la violence est une manifestation en acte de ce dernier (1976, p.24). Bien que « la violence, dans son déroulement, s'accompagne le plus souvent d'agressivité » (Vautrelle, 2009, p.22), la violence n'est pas l'expression unique de l'agressivité (Thibault, 1976, p.24). L'agressivité peut, en effet, être exprimée sans aboutir à de la violence projective et destructive.

Thibault parle d'ailleurs d'une *bonne agressivité* lorsqu'elle mentionne l'absence de violence. « La non violence n'est pas l'absence d'agressivité au service de la paix » affirme-t-elle en précisant qu'il est tout à fait possible que quelqu'un soit profondément pacifiste tout « en étant doué d'une bonne agressivité » (Thibault, 1976, p.24). Il est alors question d'une agressivité saine, faisant partie de chaque individu.

Freud parle à ce sujet d'une « agressivité universelle » (Vautrelle, 2009, p. 22). Selon lui, la violence « résulte de la présence en l'Homme d'une agressivité spontanée, constitutive de l'économie de notre vie psychique », en lien avec une des deux pulsions antagonistes : la pulsion de mort. Contrairement à la pulsion de vie qui agit pour la préservation de la vie (réaction de défenses, de fuite ou de pulsions sexuelles), la pulsion de mort *Thanatos* vise à la destructivité en général. Vautrelle explique que ces pulsions ne peuvent disparaître et ont besoin de se dépenser et de s'investir dans la réalité. Pour ce faire elles doivent trouver des échappatoires et des moyens de défolement afin de ne pas développer un sentiment d'angoisse. Ainsi, « l'agressivité ne conduit pas forcément à la violence » si elle peut être mise en jeu dans la réalité (Vautrelle, 2009, pp.22-24). Cette mise en jeu dans la réalité se

réfère, par exemple, au jeu de rôle ou au mimes. Si une personne est violente, ce serait donc parce qu'elle ne peut pas faire preuve de sublimations, ne peut pas symboliser ses pulsions et agit sans retenue, selon ses fantasmes (Vautrelle, 2009, p. 24).

Freud affirme également que sans agressivité, nos pulsions seraient incapables d'atteindre leur but. En effet, « l'agressivité est imbriquée dans tous les instincts et sert à leur bon aboutissement qu'il s'agisse des instincts de conservation de l'individu ou de conservation de l'espèce », tout comme à la conquête de la nourriture, du territoire et du partenaire sexuel (Thibault, 1976, p.19).

Lapierre & Aucouturier parlent, quant à eux, de l'agressivité en tant que « mode de relation à l'autre » et soulignent le fait que c'est « probablement le mode de communication le plus primitif et le plus spontané en face de l'autre ». Et ce d'autant plus si cet autre est inconnu (1975, p. 94).

L'agressivité fait donc partie de chaque individu dès son plus jeune âge. Cette composante du sujet, que certains considèrent comme étant un *affect* ou un *instinct* est donc, à l'origine, principalement positive car, comme le montre Thibault (1976, p.20), elle :

- permet d'assurer les conduites vitales et est au service de la conservation de l'individu,
- a joué un rôle sélectif au cours de l'Evolution,
- est à la base de la domination qui aboutit à l'établissement des hiérarchies qui sont facteur de paix sociales,
- entre en jeu dans l'instinct d'exploration, des activités de recherches et de création et même du jeu,
- est nécessaire pour aller vers l'autre, pour s'affirmer en tant que personne, pour se situer face aux autres et parfois pour se définir en s'opposant.

Ainsi, comme nous l'aurons compris, l'agressivité est non seulement innée mais également essentielle à notre survie.

De la distinction entre agressivité et violence

Vautrelle différencie ainsi l'agressivité de la violence en ramenant la première à une notion principalement corporelle, pulsionnelle et biologique (on peut expliquer l'agressivité en terme purement hormonal par une montée d'adrénaline par exemple) alors que la deuxième se rapporte plutôt à un état de conscience (2009, p.25). Il rajoute également que l'agressivité est « purement instinctive, naturelle, innée et codifiée dans le patrimoine génétique » et qu'elle tient un rôle primordial dans l'évolution des espèces car elle est synonyme de « lutte pour la survie, de compétition féroce et de concurrence vitale entre les espèces » (Vautrelle, 2009, p.26).

La différence amenée par Winnicott dans les termes anglophones « *agressivity* » et « *aggressivness* » permet également de mettre en avant une agressivité connotée négativement (*agressivity*) parallèlement à une agressivité plus en lien avec l'affirmation de soi (*agressivness*) (Senn, 2012, p. 5).

Hervé Vautrelle met en lumière un paradoxe intéressant à savoir que « l'agressivité ne conduit pas souvent à la violence, mais en semble même un habile moyen d'évitement » (2009, p. 28). En effet, tout en « étant le signe avant coureur et le premier symptôme, elle en représente paradoxalement l'alternative » explique-t-il en prenant pour exemple les chats qui, pour impressionner leurs adversaires, font le gros dos pour montrer leur puissance, tout en évitant une éventuelle lutte (ibid.).

Il faut cependant faire attention à distinguer les comportements agressifs humains, des comportements agressifs animaux. En effet, Pahlavan affirme que, bien que les centres nerveux contrôlant l'expression du comportement agressif soient les mêmes chez les animaux vertébrés et chez l'Homme, nous ne pouvons pas considérer les deux mécanismes comme étant équivalents. Contrairement aux animaux, la gestion des expériences émotionnelles et motivationnelles peut être transformée par le vécu individuel. Ainsi, « une émotion négative et l'agression (...) peuvent prendre une valeur adaptative » et devenir positive si elle a servi, une fois, à se protéger par exemple (Panksepp, 2000, In : Pahlavan, 2002, p. 5).

Et l'agression ?

Dans son ouvrage *Les conduites agressives* (2002), Pahlavan amène une différenciation intéressante entre *agression* et *violence*. Selon cette dernière, l'agression est une « démarche persuasive ou défensive, (...) [qui] peut prendre une valeur adaptative et devenir indispensable à la survie de l'individu ou de l'espèce ; ce qui n'est pas le cas de la violence. ». Et de rajouter « Rien ne peut justifier un acte de violence. Toutes les violences sont des agressions, mais toutes les agressions ne sont pas de la violence » (Anderson et Bushman, 2001, In : Pahlavan, 2002, p. 7). Ainsi, ces auteurs définissent l'agression comme un acte se situant entre l'agressivité et la violence qui est, selon eux, l'ultime étape de l'agissement délibéré en vue de faire du mal à autrui sans idée de survie ou de défense. L'agression se rapproche donc de l'agressivité car elle cherche à défendre son intérêt mais elle est à prendre en compte – comme la violence – dans une relation intersubjective. Nous pouvons donc considérer l'agression comme étant l'agressivité de type secondaire dont Senn fait état en opposant ce mouvement réactionnel à l'agressivité primaire qui est, elle, saine et positive (2012, p.5).

L'agression se subdivise en différents types : active et passive qui, à leur tour, se différencient par deux caractères : physique/verbale et directe/indirecte (**Tableau 2**). Cette typologie est issue du travail de Buss en 1961 (Pahlavan, 2002, p. 9) et reprise par Pahlavan comme suit¹³ :

¹³ Les exemples sont issus de Buss, 1961 et Pellegrini, 2001, *Annexe théorique*.

Type d'agression	Exemple
Agression active :	
Physique directe	Coups et blessure avec corps ou arme
Physique indirecte	Coups envers un substitut de la victime, voler ou endommager les biens de quelqu'un, piéger quelqu'un
Verbale directe	Insulter, critiquer, désobliger, maudire, menacer
Verbale indirecte	Médire, propager des rumeurs

Agression passive :	
Physique directe	Empêcher un comportement de la victime
Physique indirecte	Refuser de s'engager dans un comportement
Verbale directe	Refuser de parler, de répondre aux questions
Verbale indirecte	Refuser d'acquiescer, de défendre quelqu'un verbalement

Tableau 2 : Typologie de l'agression proposée par Buss 1961.

Cette typologie me permet de mettre en avant le fait qu'il existe bel et bien une différence entre une *agression* et un *acte violent*. Néanmoins, il est évident que de nos jours et dans notre langage courant, ces deux termes sont, la plupart du temps, utilisés comme des synonymes. Personnellement, je trouve cette distinction particulièrement intéressante quant à la forme *passive* que peut prendre l'agression. En effet par définition, un *acte violent* ne peut pas être passif. Alors que l'agression – à mi-chemin entre l'agressivité et l'acte violent, est plus modulable et subtile au point de pouvoir être, parfois, d'ordre *passive* (ne jamais répondre à la demande d'un enseignant par exemple).

Facteurs de risque

Pahvalan nous invite également à penser les causes et les facteurs favorisant ou inhibant l'agressivité selon différents aspects propres à l'homme : le genre, les traits de personnalités, les facteurs sociaux, la biologie, etc. Sans entrer ici dans les détails, l'OMS traite également des différents *Facteurs de risque* causant la violence et/ou l'agressivité dans son *Rapport mondial sur la violence et la santé*.

Dans les grandes lignes, le risque se situerait entre les facteurs individuels (caractéristiques biologiques, psychologiques et comportementales) ; les facteurs relationnels (influences familiales et des pairs) ; les facteurs communautaires (appartenance à un gang, utilisation d'armes à feu et consommation de stupéfiants et intégration sociale) et les facteurs sociétaux (évolution démographique et sociale, inégalité de revenu, structures politiques, influences culturelles) (OMS, 2002b, pp. 35-43).

Au sujet de la violence chez les jeunes, Duret parle lui d'un *triple déficit* qui fait acte dans notre société et qui serait, de ce fait, à l'origine des différentes formes d'agressions et de violences (2001, pp. 67-68). Le premier étant le *déficit de réglementation et d'interdiction*. Bon nombre d'individus ne seraient, actuellement, plus en mesure de faire la différence entre le bien et le mal, le permis et le défendu. Viendrait ensuite le *déficit de filiation* relatif au manque de repères – réels ou symboliques – quant aux figures maternelles et paternelles et à la hiérarchie. Finalement, Duret fait également état d'un *déficit d'intégration* de plus en plus présent tant dans les écoles que dans le monde professionnel ou les lieux d'habitation mettant certains jeunes à l'écart à cause de leurs difficultés.

Ainsi, comme tous les autres phénomènes humains, l'agressivité, les agressions et la violence sont des constructions multifactorielles émanant des diverses relations que l'individu entretient avec ses facteurs individuels et son environnement qui ne peuvent être considérées indépendamment les uns des autres.

1.2.2 Aspects développementaux

Bien qu'étant présente dès le début de notre vie, « la maîtrise de l'agressivité n'est pas naturelle, elle s'apprend, s'acquiert et se conquiert » (Thibault, 1976, p.25). Selon Winnicott, les racines de l'agressivité se situent dès les premiers jours de vie du nourrisson lorsque l'enfant se retrouve confronté à ses propres pulsions et aux réponses de son environnement (Aubert, 1982, p.3). L'agressivité est présente chez le nourrisson avant même l'intégration de la personnalité et nous pouvons considérer qu'à l'origine, « le comportement agressif est presque synonyme d'activité » (Winnicott, 1969, pp. 80-81). De cette activité motrice primitive, l'enfant va passer par différents stades où il va découvrir « l'impuissance, la frustration et l'état de dépendance face à son environnement » (Senn, 2012, p.5).

De l'importance des relations précoces

Dans son article *Winnicott ou de la contention sans représailles*, Aubert synthétise l'ensemble du développement de l'agressivité proposé par Winnicott. Ce dernier distingue trois étapes dans les rapports qu'entretient le nouveau-né avec son entourage (Aubert, 1982, pp. 4-8) :

1) *L'étape de la non-inquiétude ou de la cruauté.*

Durant cette première étape, le nourrisson ne cherche qu'à réaliser ses propres besoins sans tenir compte des répercussions sur son environnement. Il n'est pas encore en mesure de considérer ses parents comme des personnes totales, douées de réactions et d'une vie propre. L'enfant a donc l'impression de « créer le monde » lorsque sa mère lui prodigue des soins suite à ses pleurs.

Lorsque la mère – et son sein – n'apparaît pas immédiatement, l'enfant se met, en fantasme, « à mordre, à attaquer et à dévorer ce sein frustrant » (Klein, 1968, In,

Aubert, 1982, p. 7). En survivant aux attaques de son enfant, la mère « prouve qu'elle est bien extérieure au sujet » et participe ainsi aux prémices de la différenciation.

2) *L'inquiétude.*

Lorsque la mère et le sein sont reliés dans la pensée de l'enfant, celui se met à craindre « que ses attaques contre le mauvais objet (la mère frustrante) n'endommage également le bon objet (la mère gratifiante) ». Ainsi, le nourrisson commence à se soucier des effets de son comportement. Avec l'inquiétude, naît la culpabilité. Cette acquisition est fondamentale dans le développement de l'enfant car elle pose les bases des interactions et de la vie sociale. En effet, avec la culpabilité émerge l'envie de réparer, de construire et de donner.

3) *Intégration des personnalités totales.*

Finalement, le nourrisson intègre le caractère ambivalent des objets l'entourant.

Winnicott place ainsi les racines de l'agressivité dans les premières relations mère-bébé et en fait un des éléments fondateurs de la différenciation. Selon lui, l'origine de l'agressivité ne se trouve, donc, non pas dans le sujet mais dans l'objet (Aubert, 1982, p. 8). Si l'objet (la mère) n'arrive pas à survivre, la destruction sera alors effective (Winnicott, 1974, p. 129) et Aubert de rajouter que « la destructivité n'apparaît que si la réalité correspond effectivement au fantasme de l'enfant » (Aubert, 1982, p. 8). Mais, puisque l'objet montre qu'il a une vie à part entière, l'enfant peut commencer à vivre sa propre vie dans un monde dont il n'est plus le seul créateur.

Ainsi, Aubert nous montre comment « les dispositions sociales de l'enfant prennent racines dans son agressivité, source du besoin de reconstruction, de réparation et de création » (1982, p.5). Lapierre et Aucouturier estiment d'ailleurs que « c'est à travers [la] maîtrise de l'agressivité que commence l'adaptation à l'autre » (1975, p. 95). Nous pouvons ainsi considérer « l'agressivité (...) comme une énergie vitale, facteur de croissance fondamental dans la mesure où elle favorise la séparation, l'individuation et l'apparition des dispositions sociales » (Senn, 2012, p. 5). L'agressivité est donc nécessaire « à la conservation et à l'affirmation de soi » (Guiose, 2004, p. 90). Selon ces auteurs, aucun enfant, ou individu, n'est donc *naturellement* agressif ou violent mais ses relations précoces sont à prendre en compte dans la construction de ses manifestations agressives et/ou violentes.

Le développement de l'agressivité de la naissance à l'adolescence

Mais l'agressivité se développe-t-elle uniquement lors de l'intégration de l'objet total, par des mécanismes fantasmatiques ? Selon Antier, non. Il nous propose d'ailleurs un découpage développemental de l'agressivité plus complet et concret, en 7 stades, allant de la naissance à l'adolescence (Antier, 2002, In : Senn, 2012, pp. 5-6).

1) *0 – 3 mois : Premières pulsions agressives.*

Une première activité agressive est mise en marche chez le nouveau-né. C'est l'agressivité qui se rapproche le plus de l'*agressivité primaire*. Elle est nécessaire à la survie du bébé car elle lui permet de se manifester face à son entourage pour exprimer ses besoins.

2) *3 – 9 mois : Le calme.*

Le bébé est calme et il n'est pas encore différencié de sa mère. Aucune angoisse particulière ne se présente à lui. Il n'a donc pas besoin de faire preuve d'agressivité.

3) *9 - 18 mois : Les premières provocations.*

Accédant progressivement à la marche, le bébé peut commencer à explorer le monde et donc, à dépasser les interdits parentaux. Le « non » des parents va amener une nouvelle frustration à l'enfant et ainsi participer à son processus de différenciation.

4) *18 mois - 3 ans : Apparition des interdits.*

L'enfant rencontre de plus en plus souvent les interdits parentaux ainsi que les lois régissant la réalité. Parallèlement à cela, il se met fréquemment en colère lorsqu'il ne peut réaliser ses désirs.

5) *3 – 5 ans : Apparition du langage.*

Grâce au langage, l'enfant peut maintenant symboliser son agressivité, par le biais de gros mots par exemple.

6) *7 – 12 ans : Période de latence.*

Durant cette période, l'enfant n'est plus en proie à des pulsions agressives. En effet, ce phénomène est inhibé et sublimé dans les apprentissages scolaires ou la pratique d'un sport par exemple.

7) *L'adolescence.*

Parallèlement aux modifications biologiques, l'adolescent se retrouve confronté à une nouvelle quête identitaire. L'agressivité ressurgit alors et, la plupart du temps, « de manière explosive ». La perte de repères – physiques, identitaires, familiaux, etc – mettent à mal l'adolescent et ses capacités de symbolisation. Ne pouvant échapper aux transformations que lui impose son corps, il lui est difficile de mettre en mot ce qu'il vit intérieurement. Qui plus est, cette étape entre l'enfance et l'âge adulte, amène le jeune à vouloir s'émanciper et avoir plus de liberté. Resurgissent alors les interdits parentaux parallèlement aux attentes sociétales visant à se responsabiliser et à grandir.

Ces sept étapes sous-entendent que le développement de l'agressivité est un travail de longue haleine, se faisant sur de nombreuses années et se réactualisant lors de cette grande transition qu'est l'adolescence. Bien évidemment, cette remise en jeu peut se faire sans heurts particuliers. Mais elle peut également se vivre de manière si explosive qu'elle mènera par la suite à des comportements violents voire à de la délinquance.

Le rôle de la symbolisation, des représentations et du langage

Le développement d'Antier amène un autre élément essentiel : l'importance de la symbolisation, de la représentation et du langage. Ceci afin de ne plus être en proie à une agressivité ou à une violence agie (Scialom, 2005, p. 206) mais pensée et mise en mot. En effet, en grandissant, l'enfant apprend à ne plus mordre ou taper pour assouvir ses besoins, mais à s'exprimer et à demander. Ceci n'enlève en rien le caractère nécessaire et vital de l'agressivité, mais il permet de ne plus atteindre l'intégrité physique d'autrui. « A travers cette maîtrise de l'agressivité (...) commence l'adaptation à l'autre. *Faire semblant*, c'est ne

pas faire mal, c'est-à-dire trouver les limites de tolérance de l'autre » déclarent Lapiere & Aucouturier (1975, p. 95).

Dans son ouvrage *Y a-t-il un pilote dans l'image*, Serge Tisseron présente trois types de symbolisation. La forme la plus conceptuelle de la symbolisation est faite sur un mode *verbal*. Grâce à l'utilisation de mots et la capacité à invoquer en absence, l'individu fait preuve d'une « double mise à distance » : par la pensée et par la mise en mot (1998, p.63).

La parole n'est pas le seul moyen de prendre du recul par rapport à un événement vécu. La *symbolisation sensori-affectivo-motrice* renvoie, elle, aux gestes et mouvements du corps. Donner un baiser ou avoir une mimique de dégoût, par exemple, fait partie de cette catégorie et renvoie à une réponse motrice (ibid.). Ce mode de symbolisation est le premier à apparaître chez le nourrisson.

Finalement, la *symbolisation imagée* se situe à mi-chemin entre ces deux modes. Cette notion est certainement la plus complexe à saisir tant elle est constituée à la fois de l'*image* – réunissant des émotions, des sensations et des impulsions d'actes – et de la *représentation d'image* dans sa composante figurative et visuelle (pp. 65-66). Selon moi, laisser une trace par le dessin (proche du côté affectivo-sensori-moteur) ou la métaphore (proche de la verbalisation) font partie de ce mode de symbolisation.

Ainsi, lorsque nous parlons de la nécessité de symboliser son agressivité lorsqu'elle devient envahissante et incontrôlable, cela ne signifie pas uniquement qu'il faut pouvoir parler. L'expression corporelle, le mime, le jeu, le dessin ou la parole, par exemple, sont tant de moyens à disposition de chacun en fonction de son âge, ses ressources et ses difficultés.

1.2.3 Le travail de l'agressivité en psychomotricité

Dans le document *Du corps et de l'éprouvé corporel au symbole*, Bernard Senn (2012) donne à l'agressivité une place toute particulière au sein des séances de psychomotricité où il est autorisé d'exprimer son agressivité. Marc Guiose est également de cet avis et met en avant le fait que le cadre enveloppant, limitant et pare-excitant des séances de psychomotricité favorisent l'expression de l'agressivité en toute sécurité (2004, p.88).

S'il est important que certains jeunes disposent d'un lieu pour mettre en jeu leur agressivité c'est pour qu'ils puissent se « décharger, canaliser et maîtriser cette énergie » (Senn, 2012, p.11). Bien souvent, les adolescents crient et agissent maladroitement leur inconfort, leur douleur et leurs incompréhension et nous devons « leur donner la possibilité d'exprimer ce qui est encore larvé, avant que cela n'explose » (Potel, 2012, p. 68) ou se retourne contre soi-même (Guiose, 2004, p. 88). Car bien souvent, l'agir n'est qu'une tentative de maîtriser le conflit interne inconscient qui les assaille jour après jour (Chouchena, Dolivo-Schmutz & Halfon, 2000, p. 58).

Ainsi, par son soutien à la symbolisation grâce au jeu et la mise en mot, la psychomotricité encourage l'adolescent à passer non pas à *l'acte* mais *par l'acte* afin de construire et d'intégrer des expériences concrètes et pensée. En considérant les manifestations violentes comme des passages à *l'acte*, c'est-à-dire comme des débordements pulsionnels, sans pensées, représentations ou élaborations, il est de notre ressort – en tant que psychomotricien – d'amener le jeune à vivre des expériences pensées et sensiblement vécues. Du passage à *l'acte*, nous accompagnons l'adolescent vers des passages *par l'acte*

où l'anticipation et la mise de sens sur l'expérience, le jeu et la relation lui permettent de se construire (Potel, 2012, pp. 67-68). Comme les tout-petits, certains adolescents ont encore besoin de passer *par l'acte* pour intégrer et comprendre les conséquences d'un acte.

Ainsi, les psychomotriciens accueillent l'agressivité comme faisant partie de la construction émotionnelle, identitaire et relationnelle de chacun. Bien souvent, cette autorisation et cet accueil de l'agressivité en séance de psychomotricité provoque un vif intérêt mais également de nombreuses angoisses face à ce moyen d'expression socialement réprimandé (Senn, 2012, p. 11). C'est pourquoi il est nécessaire de penser le cadre dans lequel l'agressivité peut s'exprimer.

La nécessité d'un contenant

Bernard Senn met l'accent sur la nécessité de mettre en place un cadre très précis tant du point de vue relationnel qu'au niveau des repères spatio-temporels afin de pouvoir vivre l'expérience de l'agressivité dans un cadre sécurisé tant pour le patient que pour le thérapeute. Au delà du cadre spatio-temporel qui permet de poser un début, une fin, un espace ainsi que des règles propres au jeu (*ne pas casser* par exemple), le « cadre relationnel » dont parle Senn est des plus importants.

En effet, le psychomotricien doit veiller à ce que la décharge agressive ne soit pas uniquement source de plaisir immédiat mais qu'elle soit également vécue, pensée et mise en mot afin de l'introduire dans « une structure de communication triangulée par une norme de respect, une éthique de la responsabilité à l'égard de l'autre » (Van Caneghem, 1991, In : Senn, 2012, p. 11).

Ainsi, afin d'être le plus *contenant* possible, le psychomotricien doit veiller à (Senn, 2012, p.11):

- être présent et impliqué (enracinement, autorité) ;
- accepter l'agressivité (levée de l'interdit) ;
- être confiant envers l'autre ;
- reconnaître sa propre agressivité ;
- être capable de recevoir l'agressivité de l'autre sans lui la renvoyer en écho ;
- être capable de « survivre » à l'agressivité ;
- être capable de ne pas utiliser l'autre pour décharger sa propre agressivité.

Ainsi, le psychomotricien permet à son patient un travail de *liaison psychique* consistant « à limiter le libre écoulement des excitations, à relier les représentations entre elles, à constituer et à maintenir des formes relativement stables » de cette agressivité (Guiose, 2004, p.8).

Ces prérequis quant à l'attitude du psychomotricien, rejoignent « la contention sans représailles » dont parle Aubert en se référant à Winnicott (Aubert, 1982, p. 9). En effet, si le psychomotricien voit en l'agressivité exprimée une agression, il pourrait réagir en

conséquence et chercher à se protéger (ibid.). En assumant et en étant conscient de sa propre agressivité, en ne la mettant pas en jeu contre son patient, en acceptant les manifestations agressives et en y survivant, le psychomotricien montre que ce « mode de communication » (Lapierre & Aucouturier, 1975, p. 94 ; Guiose, 2004, p. 90) n'est pas nécessairement néfaste, qu'il peut être vécu positivement et qu'il participe entièrement à la construction identitaire de l'individu. D'ailleurs Chouchena, Dolivo-Schmutz et Halfon mettent l'accent sur le fait que, bien souvent, les adolescents (et les enfants en phase d'opposition) n'attaquent pas les adultes – enseignants, thérapeutes, parents – pour les détruire mais pour s'assurer de leur capacité de résistance (2000, p. 57).

A noter également qu'il n'est pas nécessaire que l'agressivité ne soit que dans l' « espace jeu ». Le déroulement de la séance et les manifestations agressives pouvant survenir hors du jeu nous donnent de précieuses informations quant aux capacités du patient à respecter le cadre, à entrer en relation, à maintenir un lien, etc. Si par exemple, un jeune n'en fait qu'à sa tête, ne respecte en rien le cadre proposé ou s'il refuse toutes les activités que le psychomotricien lui propose, ceci peut nous amener à proposer une indication de thérapie psychomotrice afin de proposer au jeune un travail spécifique sur la relation qu'il entretient avec lui-même, l'autre et son environnement (Senn, 2012, p. 11) et ceci dans un cadre sécurisé où l'agressivité ne risque pas d'être vécue comme une attaque de la part du psychomotricien.

1.2.4 Agressivité, sport et activités physiques

Comme l'énonce Pavhalan dans son ouvrage *Les conduites agressives* (2002), le sport « est un des rares contextes où différentes formes d'agressions interpersonnelles sont socialement et légalement sanctionnées, mais où, en même temps, d'autres formes d'agressions sont acceptées, permises, voire encouragées » (Pavhalan, 2002, p.152). En plus de l'acceptation des comportements agressifs, Guiose met l'accent sur le sport comme dernier espace où le débridement des émotions est toléré (2004, p. 89).

De nombreux auteurs parlent également du sport ou de l'activité physique comme étant un excellent exutoire pour l'agressivité (Thibault, 1976, p.14). « Celui qui aura appris à contrôler ses gestes (...) ne peut que mieux maîtriser ses émotions et ses pulsions ; la discipline physique prolonge ses effets, et ce d'une façon durable et permanente, sur le psychisme » déclarait à ce sujet Odile Dot (1984, p.187). Daring rappelle pour sa part que la naissance du *sport moderne* se situe dans les collèges britanniques où de plus en plus d'élèves faisaient preuve de violence et de désordres jusqu'alors méconnus (2012, p. 26). Le sport fournissait ainsi une hiérarchie aux élèves – grâce à des capitaines d'équipes –, des valeurs, un lien social et préparait à la citoyenneté (Daring, 2012, p.16).

Les sportifs, tous des brutes ?

Cependant, il semblerait également que les enfants pratiquant activement un sport extrascolaire manifestent plus d'agressivité que leurs pairs. Ainsi, si l'activité physique permettrait de canaliser les pulsions, elle amènerait également des comportements agressifs plus fréquents. Ceci serait dû à une utilisation du *raisonnement moral* différent dans un contexte sportif que dans la vie quotidienne. Il semblerait également que l' « agression sportive » augmente avec l'âge et ce surtout chez les hommes. Les sportifs prendraient ainsi l'habitude d'un mode de socialisation agressif et seraient, petit à petit, désensibilisés aux agressions

(Conroy, Silva, Newcomer, Walker et Johnson, 2001 ; In : Pahvalan, 2002, p. 154). Oboeuf et Collard vont également dans ce sens en affirmant que « le sport, et plus particulièrement les sports collectifs, ne sont pas fondamentalement un remède contre l'agressivité mais plutôt le siège de l'accoutumance à certaines formes d'agressivité – légalisées dans le sport comme nulle part ailleurs » (2008, p.1).

Bien que Oboeuf et Collard affirment que ces comportements agressifs se transposent d'un sport à un autre (2008, p.9), aucun article ne nous informe sur un éventuel lien de cause à effet entre des comportements agressifs hors et au sein d'une activité physique. Les avis des différents auteurs sont donc passablement divergents quant à savoir si l'activité physique canalise ou, au contraire, favorise les comportements agressifs voire violents dans les pratiques sportives mais également dans le quotidien des pratiquants.

L'éducation physique : un inévitable défouloir ?

Concernant le contexte scolaire vaudois, il semblerait que les élèves et les enseignants aient une vision bien spécifique des leçons d'éducation physique. Dans son mémoire au sujet des comportements violents chez l'adolescent en milieu scolaire, Di Stefano affirme que « [les leçons] d'éducation physique auraient, dans le système scolaire, une fonction exutoire » et il met en avant le caractère paradoxal que l'éducation physique entretient avec l'agressivité. D'un côté, « l'éducation physique a des vertus particulières de régulation car la discipline possède notamment un certain pouvoir socialisant (...) [et] d'entraide » (di Stefano, 2001, p. 48), mais elle amène, parallèlement à cela, les élèves dans des activités physiques et sportives engendrant des situations d'affrontement, de défi et de risque (Jeu, 1972, In : di Stefano, 2001, p.48). La vision qu'ont les élèves quant à l'objectif principal des leçons d'éducation physique est d'ailleurs des plus parlante : plus de la moitié (57.8%¹⁴) des jeunes se rendent en éducation physique pour se « défouler » (Di Stefano, 2001, p.48)

Un autre mémoire réalisé en Science du Sport à l'Université de Lausanne au sujet de la violence à l'école et, en particulier sur les pistes de réflexion et d'actions pour faire diminuer celle-ci en éducation physique, donne quelques informations intéressantes.

Premièrement, selon les recherches effectuées ¹⁵, les élèves ne prennent en compte que la violence physique et verbale en cours d'éducation physique alors que les enseignants y incluent également la violence psychologique (Fragnière, 2005, p. 25). Les représentations quant à ce qui est violent ou ce qui ne l'est pas, n'est donc pas le même chez les deux groupes de protagonistes – élèves et enseignants – présents dans une école.

Outre la différence de perceptions et de prise en compte de la violence, l'auteur a interrogé les élèves et les maîtres sur les outils qui pourraient permettre de faire diminuer la violence en cours d'éducation physique. Les adolescents donnent peu d'idées concrètes mais évoquent surtout des causes de la violence en situation scolaire et d'éducation physique.

¹⁴ Etude effectuée par questionnaire auprès de 390 élèves en 2000, dans un établissement (12-16 ans) de Suisse romande (Di Stefano, 2001).

¹⁵ Etude réalisée par questionnaire auprès de 120 élèves en cycle d'orientation (12-15 ans) et 12 maîtres d'éducation physique issus d'un établissement secondaire dans le canton de Fribourg (Fragnière, 2005).

Parmi leurs réponses figurent les notions de *respect*, de *racisme*, de *clans*, de *tolérance*, de *provocation* ou encore de *patience* (Fragnière, 2005, pp. 35-37). Ils expliquent les actes de violence par les différences existantes entre eux : différences ethniques, vestimentaires, sociales, culturelles, etc. L'image que les élèves ont d'eux-mêmes et des autres semblerait donc, en grande partie, contribuer au développement des comportements agressifs et violents. Certains d'entre eux mettent également l'accent sur le manque de *présence adulte* et un nombre minime d'élèves met l'accent sur le *manque d'éducation familiale* (Fragnière, 2005, p. 36).

Les enseignants, quant à eux, proposent trois types de solutions : à court, moyen et long terme. Parmi les solutions sur le court terme figurent les *discussions* avec les personnes concernées (dans/hors de la salle, au sujet des règles et des limites); les *adaptations de l'activité* (réalisation de l'action, intérêt de l'élève, présence d'un retour au calme, possibilité d'arrêter l'activité) et les *avertissements et sanctions* (sortir l'élève de la salle, punitions, exclusion du jeu, mise « au coin » et séparation des élèves en conflit).

Sur le moyen terme, les enseignants proposent également des *discussions* mais plus en profondeur afin d'identifier la cause du problème avec l'élève concerné et de l'amener à trouver des solutions ; des *notifications et sanctions* (tenue d'un classeur de classe, punitions) ; de *préciser le cadre* (création d'une charte, feuille d'objectifs individuels) et d'*adapter leur programme* (proposition de situation de collaboration/coopération/arbitrage par les élèves, intégration de jeux « non-violents » tel que le tchouckball ou l'ultimate, travail par thèmes-valeurs tel que le respect, proposition de sports de combat afin d'apprendre le respect et d'intégrer un cadre défini).

Finalement, dans une vision à long terme, les maîtres d'éducation pensent pouvoir *amener les élèves en conflit à réaliser une activité commune* (course d'orientation, pyramide, etc) ; *effectuer un travail d'information sur la violence* durant leur leçon *et fixer des règles de vie avec les élèves* à (et ceci dès la rentrée scolaire) (Fragnière, 2005, pp.36-37).

Les discussions et les moments d'échanges se retrouvent donc dans les trois temporalités qu'envisagent les maîtres d'éducation physique. La *communication* serait donc au centre de la réflexion pour faire diminuer la violence durant les cours d'éducation physique. Les *punitions et les sanctions*, quant à elles, n'auraient de pertinence que sur le court terme alors que *l'adaptation des règles et du cadre* a une place dans l'immédiat et également durant l'ensemble de l'année scolaire. Fragnière met d'ailleurs en avant la multiplicité de *règles* que les maîtres d'éducation physique ont à prendre en compte durant leurs leçons : règles institutionnelles, groupales, propres aux jeux, de sécurité et d'apprentissage (Fragnière, 2005, pp. 39-41).

En plus de ces deux outils pratiques – communication et règles –, Fragnière met en avant qu'il est important : de *responsabiliser les élèves* ; qu'il y ait des *rituels* (initiation, saluts, formation d'équipe, slogans, réconciliation, évaluation) ; *d'adopter des règles sportives* ne favorisant pas l'agression et d'intégrer des *disciplines spécifiques* telles que les arts martiaux, des techniques de relaxation et des jeux de rôles (Fragnière, 2005, pp. 42-46) si l'on souhaite travailler et diminuer les manifestations violentes prenant place au sein du contexte scolaire et donc des leçons d'éducation physique.

Revoir le cadre

Ainsi, bien que de nombreuses études (Bodin, 2001, Acensi & Vieille-Marchiset, 2010, Collard, 2012, Duret 2001) aient démontré que l'activité physique ne favorise pas forcément une canalisation de la violence et de l'agressivité chez les jeunes et, que pour certains, les leçons d'éducation physique sont perçues comme étant l'occasion de se *défourer*, je pense qu'il y a tout de même suffisamment d'élément allant dans un sens positif pour m'attarder sur la potentialité d'un travail sur les manifestations agressives dans un tel cadre. En effet, comme l'explique si bien Dugas dans son article *L'intégration des publics spécifiques par la mise en jeu corporelle ?*, l'éducation physique propose des situations « ludosportives » offrant aux participants une mise en relation motrice et leur permettant une décentration tant motrice que relationnelle. Une décentration permettant de prendre en compte et de comprendre l'autre (2012, p. 171).

Dès lors, dans ce travail de bachelor je plaide en faveur des « pratiques physiques (...) comme vecteur du développement de la personne » (Robert, 2004, p. 183) tant dans sa relation à soi mais également à son environnement et aux autres. Pour moi, si beaucoup de projets sportifs ou d'éducation physique n'ont pas fait leurs preuves quant à la diminution de la violence chez les jeunes, il est important de repenser le cadre et non pas d'abandonner cette idée ou de voir en certains jeunes des « *cas sans espoir* ».

Bien que la punition et la sanction puissent avoir des effets bénéfiques (sécurité de chacun, intégration des normes) voire thérapeutiques, il ne faut pas s'en satisfaire uniquement (Potel, 2012, p.68 ; Lagrange, 2000, p. 119). Notre travail est alors d'orienter notre patient vers différents moyens d'expression et symbolisation de son agressivité pour qu'elle ne se transforme pas en violence. De l'aider « à transformer les processus de destruction en processus de construction » (Potel, 2012, p. 68) et de création.

Ceci m'a donc amené à penser mon **deuxième postulat** à savoir qu' :

En tant que thérapeute en psychomotricité, il est de notre ressort de rappeler le caractère inné et vital de l'agressivité. En la distinguant de la violence et en la situant dans un contexte développemental, nous sommes en mesure de soutenir les élèves en manque de repères et de symbolisation.

Dans le chapitre suivant, je vais finalement m'arrêter sur le temps l'adolescence, de ses changements, de ses enjeux et des manifestations afin de saisir au mieux cette population se situant à mi-chemin entre le monde de l'enfance et de l'âge adulte.

1.3 L'adolescence

*La puberté tel le lion,
ne bondit qu'une fois
emportant l'adolescent
dans une nouvelle histoire sans retour,
organisant la vie,
lui donnant sens.*

– Gutton, 2005, p. 5.

Dans ce chapitre, je vais dans un premier temps tenter d'établir une définition de l'adolescence puis je relierai cette étape de la vie au thème de l'agressivité précédemment abordé. Finalement, je poserai les jalons d'une prise en charge psychomotrice avec les spécificités qu'engendre cette population.

Selon l'Unicef, l'adolescence est « l'âge de tous les possibles » (2011¹⁶), elle est un « passage, une période féconde et riche en potentialité » (Potel, 2012, p. 53). Mais nul besoin n'est de préciser qu'aucun adolescent n'effectue ce passage de la même manière. Entre arrachement à l'enfance, dépouillement et reconstruction de soi (Le Breton, 2005, p. 33), le jeune essaye de se faire une place tant au sein de sa famille, de ses amis, de l'école et de la société. Certains traversent ce passage d'une manière fluide et tranquille, alors que d'autres sont confrontés à un passage sinueux et fait d'obstacles à première vue insurmontables.

1.3.1 Éléments de définition

Bien que, selon Le Breton, il n'existe aucune chronologie fixe de l'adolescence – tant cette période est socialement et culturellement connotée (2013, p.5) – il existe des faits biologiques universels qui marquent l'entrée dans cette étape de la vie. Aux alentours des 10 ans (l'OMS fixe la période de l'adolescence comme allant de 10 à 19 ans¹⁷), l'enfant entre dans une phase où son corps se met à changer : la puberté. A partir de là, commence toute une métamorphose transformant son corps, bousculant son identité et faisant vaciller son impression d'avoir une existence propre. Les questions telles que « *Qui suis-je ? Que vais-je devenir ?* » remplacent alors le prometteur « *Quand je serai grand* » du petit enfant (Potel, 2012, pp. 53-54).

Néanmoins, cette période de doute et d'hésitations est nécessaire. En effet, ce temps de vie que Potel qualifie « d'intermédiaire et organisateur » (2012, p. 16) prépare, petit à petit, le jeune à sa future vie d'adulte.

¹⁶ « L'adolescence, l'âge de tous les possibles » est le titre du rapport rédigé par l'Unicef « La situation des enfants dans le monde en 2011 ».

¹⁷ Informations issues du site de l'OMS à l'adresse http://www.who.int/topics/adolescent_health/fr/ consulté le 16.07.2013.

Un corps en mutation

La puberté – phénomène hormonal en soi – amène toute une série de changements physiques ainsi que de nombreux signaux sensoriels inconnus et potentiellement anxiogènes pour l'adolescent (ibid. ; Birraux, 1994, p. 61). Le corps, pourtant ultime refuge en-soi, n'est plus sécurisant (Le Breton, 2005, p. 33). Tout le sentiment d'existence propre obtenu, à l'origine, par la sensation d'avoir un corps habité et pensé est remis en doute (Potel, 2012, p. 58).

Un jour l'enfant se regarde dans le miroir et s'aperçoit, qu'à l'extérieur, son corps est en train de changer. Il assiste alors impuissant aux changements physique que ses hormones lui imposent et un écart se creuse entre maturité du corps et immaturité psychique (ibid., p. 62). Cette sensation d'insécurité amène ainsi l'adolescent à mettre à distance son propre corps, qu'il traite dès lors « comme un objet externe à sa vie psychique » (Biéler et Charpine, 2012, p. 35). L'adolescent retrouve cette impression, qu'il avait lorsqu'il était enfant, de ne plus pouvoir distinguer l'intérieur de l'extérieur (Birraux, 1994, p. 62). De ce clivage peuvent d'ailleurs émerger quelques pathologies tels que les troubles alimentaires, les blessures auto-infligées, les conduites addictives et phobiques, les somatisations, les tentatives de suicide et les décompensations (Biéler & Charpine, 2012, p. 35 ; Potel, 2012, p. 65). Très souvent d'ailleurs, il est difficile d'identifier clairement ces troubles tant la limite entre le normal et le pathologie est floue chez certains adolescents (Scialom, 2005, p.202).

Mais il est important de se souvenir que dans la grande majorité des cas, ces comportements destructeurs ne sont pas l'annonce d'une pathologie mentale ou prédictifs d'un avenir sombre. Ce sont « plutôt des tentatives de forcer le passage pour exister » comme les définit David Le Breton (2005, p. 36). Les adolescents passent par leur corps pour « clamer leur identité »: cheveux, vêtement, langage et gestuelle se transforment jusqu'à devenir pensés et contrôlés (Potel, 2012, pp. 59-60).

La quête de l'autonomie

Avec la puberté, le corps de l'enfant commence à se modifier pour aller vers un corps d'adulte, vers un corps se rapprochant de celui du père ou de la mère et créant ainsi un énième conflit interne au sein du jeune. Ainsi, émergent à la fois « la promesse d'une nouvelle sexualité génitale » et la « menace de la tentation incestueuse » (Potel, 2012, p. 53). Cette menace étant « identifiée mais non encore symbolisable », l'adolescent n'est pas encore en mesure de l'intégrer (Birraux, 1994, p. 55). Beaucoup d'adolescents s'en protègent alors en repoussant toute proximité ou contact avec leurs parents. En repoussant père et mère, l'adolescent va pouvoir s'explorer et se rencontrer tout en se différenciant, se séparant et s'autonomisant de ses parents (Potel, 2012, p. 54 ; Biéler & Charpine, 2012, p.34).

S'éloignant de sa sphère familiale, l'adolescent est contraint de trouver un nouvel environnement qui puisse le rassurer. Il trouve alors une « nouvelle famille d'appartenance » dans le groupe d'amis (Potel, 2012, p. 112). Celui-ci joue le rôle de nouvelle *enveloppe contenant* et sécurisante pour le jeune. Au sein de son groupe, l'adolescent teste de nouveaux modes relationnels, cherche une nouvelle identification, une protection et un soutien auprès de pairs vivant les mêmes transformations (Chouchena, Dolivo-Schmutz & Halfon, 2000, p. 58). Selon Potel, le groupe devient alors « une scène imaginaire presque *psychodramatique* où se joue et se construit, petit à petit, le devenir des relations à l'âge

adulte » (2012, p.112). Et si généralement dans leur groupe, les adolescents « refont le monde », ce n'est bien souvent que l'illusion transitoire d'une solution afin de « retrouver un sentiment d'utilité et de confiance en soi » étioilé aux fils des conflits tant internes qu'externes (Potel, 2012, p. 63). Le processus d'autonomisation ne sera d'ailleurs abouti que lorsque l'adolescent pourra également s'éloigner de son groupe d'amis, tout en ré-instaurant des relations saines avec sa famille.

Transformation et investissement des pulsions

Sur le plan psychique, le Moi (instance régissant la réalisation des pulsions face aux contraintes de la réalité) de l'adolescent est fragilisé et ce dernier n'est plus en mesure de canaliser ses pulsions émergentes. L'adolescent peut alors agir de manière régressive et passer à l'acte afin de se donner l'impression de maîtriser le monde l'entourant (Biéler & Charpine, 2012, p. 34 ; Le Breton, 2005, p. 33). Comme le tout-petit, l'adolescent se met en quête d'un plaisir immédiat, de rapports passionnés voire addictifs, de sensation et de puissance. Outre les conduites à risque, les loisirs tels que le sport, la danse ou le théâtre deviennent des espaces où l'adolescent peut canaliser son énergie et transformer son excitation en force créatrice (Potel, 2012, p. 61).

L'adolescence, une crise ?

Ainsi, bien que certains considèrent l'adolescence comme une « crise » à proprement parler (Birraux, 1994 ; Castellan, 2007), je la considère, dans ce travail, comme étant une étape développementale nécessaire à la bonne maturation de chacun (Brandibas, 2005, p. 88 ; Scialom, 2005, p. 202). Tout comme le nourrisson et l'enfant ont traversé différentes étapes (l'angoisse du 8^{ème} mois, le ou la phase d'opposition allant de 18 mois à 3 ans par exemple), l'adolescent dispose de ces quelques années pour se (ré-)organiser tant sur le plan physique que psychique et se préparer à sa vie d'adulte (Kestemberg, 1999, p. 23).

En fin de compte, selon Birraux « l'issue favorable de l'adolescence dépend de la capacité à unifier ces deux corps » que sont : le corps de la petite enfance et le corps pubère (1994, p.69). Il existe une multitude de modes de résolution et le principal travail de la puberté consiste « à trouver des solutions pour assurer – malgré le changement brutal interne et externe qui s'abat sur le sujet – la continuité du sentiment d'identité, pour faire en sorte que [...] la désarticulation potentielle n'induisse pas la rupture » (1994, p. 52). Ce faisant, l'adolescent ne pourra passer au stade suivant que s'il accepte au mieux son nouveau corps et la logique du plaisir inhérente à celui-ci. Parallèlement à cela, l'accession à l'*autonomie* – tant physique, psychique que financière –, au *plaisir* – sexuel mais également sublimé – ainsi que la *soumission au principe de réalité* sont signes d'un processus « favorablement abouti » (1994, pp. 71-72).

1.3.2 La place de l'agressivité à l'adolescence

Comme vu précédemment dans le chapitre consacré à l'agressivité et la violence, l'adolescence est une étape essentielle quant au développement de l'agressivité. Après une période de latence, le jeune se retrouve confronté à ses propres changements physiques, aux attentes sociétales et aux interdits parentaux (Antier, 2002, In : Senn, 2012, pp.5-6).

Catherine Potel est, à ce sujet, des plus claires : « Que l'agressivité soit nécessaire dans la construction du sujet humain, cela est certain. Qu'elle soit incontournable à l'adolescence,

véritable *révolution* psychique, corporelle, sexuelle, c'est encore plus une évidence » (2012, p. 67).

Dans l'ouvrage collectif *Violence à l'école*, Chouchena, Dolivo-Schmutz et Halfon détaillent plus précisément les mécanismes de l'agressivité et de la violence chez les adolescents. Selon eux, les adolescents font essentiellement preuve de violence matérielle non-préméditée. Les jeux en groupe qui dégènèrent sont ainsi la plus grande cause d'actes violents chez les jeunes. Ces auteurs abordent également le contexte scolaire suisse où ce sont essentiellement la violence verbale et les bagarres qui prédominent dans cette tranche d'âge.

Selon eux, certains adolescents vivent le phénomène physiologique maturatif comme une réelle violence en soi. Ceci générant alors, chez certains adolescents par défaut de symbolisation, une violence agie (2000, p.56). En outre, de part son incapacité à contenir son vécu et ses affects, l'adolescent a l'impression d'être incompris et se considère souvent comme étant l'unique victime. Ainsi, « son agressivité et sa haine sont souvent attribuées à l'interlocuteur » (Birraux, 1994, p. 62) et, bien souvent, l'adolescent accuse l'école, les adultes ou ses pairs sans pouvoir penser et identifier les changements qu'il est en train de vivre.

1.3.3 Adolescence et psychomotricité

L'adolescence a une place toute particulière au sein de la pratique psychomotrice puisqu'il est question d'un corps nouveau (Potel, 2012, p. 53) et, inévitablement, de changements au niveau de l'image de soi, des liens d'attachement (Scialom, 2005, p. 202), du schéma corporel, des modes de communication et du monde émotionnel.

Le corps, ce champ de bataille

David le Breton le dit si bien : le corps est le champ de bataille identitaire de l'adolescent. Si « avoir un corps était une évidence pour l'enfance, cela devient un questionnement, voire un malaise à l'adolescence » (Potel, 2012, p. 53). Oscillant entre *ancien* corps d'enfant, *actuel* corps pubertaire et *futur* corps d'adulte, la représentation de soi est fragilisée (Birraux, 1994, p. 65). Qui plus est, ce corps est vécu de différentes manières selon les contextes et les événements. Persécuteur, bouclier, drapeau et flambeau sont, tour à tour, quelques uns des rôles qu'attribue le jeune à son propre corps (Potel, 2012, p. 16). En plus de devoir intégrer un corps nouveau, les adolescents se retrouvent alors également à devoir vivre avec un corps multiple où sont constamment en jeu l'excitation, la régression et le passage à l'acte (Potel, 2012, p. 77).

L'organe de la transition

Dans son ouvrage *Corps brûlant, corps adolescent. Des thérapies à médiations corporelles pour les adolescents ?*, Catherine Potel (2012) cherche à définir l'espace dans lequel s'inscrivent ces corps en contexte thérapeutique. Pour ce faire, elle se base sur la définition qu'a fait Winnicott des médiations corporelles. Selon l'auteur de *Jeu et réalité*, les médiations corporelles sont des expériences culturelles transcendant l'expérience personnelle et étant directement en lien avec le *jeu* et la mise en mouvement (Winnicott, 1975, p. 139. In : Potel, 2012, p. 103). Si on ajoute à cela, que « la vie est fondamentalement construite dans cet espace (...) entre l'enfant et sa mère et qui se poursuit (...) dans une suite et une série

d'expériences corporelles et psychiques reliant constamment monde interne et monde externe » (Potel, pp. 102-103) ; le corps devient alors « l'organe de la transition » tel que le nomme Le Breton (2005, p. 33). Le corps est ainsi indéniablement au cœur de toutes les transitions : que ce soit entre son vécu et la réalité ou entre soi et l'autre.

Les espaces d'expérimentation corporelles que nous proposons en tant que psychomotricien permettent alors aux adolescents d'établir des liens entre « leurs capacités physiques mais également mentales et symboliques » et d'accéder à une certaine *transitionnalité* (Le Breton, 2005, p.33). Les séances de psychomotricité offrent donc des espaces favorisant des mises en lien et proposent des situations ainsi que des objets jouant un rôle médiateur entre l'adolescent, ses vécus et son environnement.

Penser une prise en charge psychomotrice avec des adolescents

Ainsi, bien que la psychomotricité puisse vraisemblablement offrir un accompagnement adéquat pour les adolescent tant le corps est au centre de la pratique psychomotrice et au cœur du vécu adolescent, la médiation corporelle ne peut être abordée sans prendre quelques précautions. Aborder les difficultés du jeune en passant directement par le corps – alors que c'est à cet endroit même que se situent leurs principales difficultés – n'est, en effet, pas sans risques (Potel, 2012, p. 15). Dès lors, il est nécessaire, tout comme pour l'agressivité, de penser le cadre, les supports et les indications en fonction des processus en cours durant cette période de transition.

Premièrement, la notion de *contenant* est essentielle dans cette réflexion. Comme nous avons pu le voir précédemment, l'adolescent est à la recherche d'un contenant extérieur lui permettant de palier à son manque de repères tant psychiques que physiques. Ainsi, il est nécessaire que le psychomotricien soit attentif au cadre qu'il propose lors de ses séances. Ceci afin que l'adolescent se sente suffisamment en sécurité pour effectuer un travail d'élaboration physique, mental et symbolique passant par la mise en jeu de son corps (Potel, 2012, p. 104).

L'attention doit également être mise sur *la relation patient-thérapeute* car si elle n'est pas, elle aussi, suffisamment contenante, il ne peut y avoir de vraie rencontre thérapeutique (Potel, 2012, p. 55). A mi-chemin entre le monde de l'enfance et l'âge adulte et se situant, bien souvent, à la frontière entre séduction et attaque au cadre, l'adolescent a du mal à se situer face à autrui et d'autant plus face à l'adulte.

Concernant *les supports* à utiliser avec les adolescents, il n'y a différentes possibilités. Que ce soit des techniques précises ou des tâches quotidiennes, chaque approche a du sens tant qu'elle réveille le désir, l'envie, l'expression, l'investissement et le plaisir (Potel, 2012, pp. 110-111). Potel fait, par exemple, le récit d'un jeune qui lui a demandé de lui apprendre à « faire ses lacets » (2012, p. 117¹⁸). Pour ma part, j'ai déjà eu à travailler avec une adolescente sur sa peur de prendre les transports publics qui cachait, en réalité, de nombreuses autres angoisses essentiellement au sujet de son image. Ainsi, il est tout à fait envisageable d'utiliser des techniques sportives, un élément spécifique – l'air ou l'eau par

¹⁸ Chapitre 9 : « *S'il te plaît, apprends-moi à faire mes lacets* » ou des médiations psychomotrices très classiques pour adolescents pas classiques du tout !

exemple –, des ateliers d'expression tels que le mime, les jeux de rôles ou encore des ateliers d'expression artistique avec les adolescents.

La question d'une *indication groupale* ou *individuelle* est également très présente quant aux prises en charge d'adolescent. A la fois lieu d'affirmation identitaire et cachette, le groupe tient une place primordiale à l'adolescence et il est nécessaire de le penser dans toute situation quelle soit pédagogique ou thérapeutique. Concernant une prise en charge groupale, un des premiers intérêts est que le groupe offre un « tissu contenant » aux adolescents en quête de repères et de limites et ne sachant quoi faire des pulsions qui les assaillent. Un deuxième point à relever est que le groupe offre ce que Potel appelle une « diffraction des investissements » : l'adolescent peut se référer aux différentes personnes présentes en fonction des liens qu'il établit entre soi et elles. Jeu dans lequel l'adolescent peut « se frotter aux autres », apprendre à se faire une place ou encore créer des alliances au sein d'un groupe qu'il n'a pas choisi.

Alors que dans le travail individuel, il y a un gros risque de « transfert massif sur le thérapeute où érotisation de la relation et identification en total adhésivité ne permettent plus aucun travail de différenciation » (2012, pp.113-114).

Toutefois, une prise en charge individuelle a l'avantage de « l'économie d'énergie » pour le patient. Puisqu'il est seul, la comparaison aux pairs n'est pas présente de manière directe (elle peut être évoquée) et l'adolescent peut alors se montrer plus disponible. Si le cadre proposé par le psychomotricien et la relation établie avec ce dernier sont vécus comme étant suffisamment sécurisés, l'adolescent peut alors se laisser aller à des expériences authentiques voir archaïques. Le lien de soi à soi peut alors être plus facilement envisageable (Potel, 2012, p. 114).

Les encadrants – thérapeutes, soignants, éducateurs ou enseignants – quant à eux, doivent effectuer un travail « de contenance et de pare-excitation » afin de tempérer les débordements ainsi que les éventuels passages à l'acte (Potel, 2012, p. 115). Avec des jeunes, un travail de co-animation est, dès lors, des plus pertinents. En effet, en ayant face à eux deux personnes-cadres, les jeunes ont plusieurs personnes envers lesquelles ils peuvent se référer.

En outre, une co-animation incite à « une différenciation des rôles souvent implicite » (Potel, 2012, p. 116) permettant aux animateurs de jouer avec différentes facettes de leur personnalité. Un animateur peut, principalement, tenir le rôle d'encadrant – rôle *paternant* – alors que l'autre accueillera le groupe tel qu'il est en tenant une position *maternante*. Dans son ouvrage *Vivre dans son corps* (1996), le psychologue Jacques Dropsy considère qu'il est essentiel de proposer du *faire* et du *laisser faire* dans un groupe. Ainsi, un premier animateur s'occupant du *faire*, proposant un cadre précis, fournissant un appui, une résistance, une sécurité véritable sans chercher à interpréter ou à court-circuiter les vécus concrets, incite et permet au groupe d'avancer. En parallèle, un animateur ayant un rôle maternant offre au groupe un accueil affectif, une « acceptation positive inconditionnelle » (Rogers, 1968, p.204) ainsi que du temps pour que les choses évoluent à leur rythme (Dropsy, 1996, pp. 180-181). Bien que chaque animateur ou thérapeute doive être en mesure de jouer avec ces deux

pôles afin d'offrir un espace expérientiel complet, l'incarnation physique de ces derniers par deux personnes distinctes offre aux jeunes un repère plus clair.

La psychomotricité offre donc de nombreux jalons – cadre, outils, indication, support, animation, etc. – importants à prendre en compte si l'on veut pouvoir travailler avec l'ensemble des mécanismes en jeu durant cette période de transition qu'est l'adolescence.

Ce qui m'amène à mon **troisième et dernier postulat** :

De par ses prises en charge globales, la psychomotricité offre, selon moi, un soutien parmi les plus appropriés pour les adolescents.

En considérant les manifestations agressives et violentes comme pouvant faire partie du développement de l'adolescent, le psychomotricien offre alors un espace d'expérience et de mise en lien rare et précieux.

2. Question de recherche et hypothèses de travail

Vous l'aurez donc compris, ce travail de bachelor est le fruit d'une réflexion sur différents thèmes me tenant particulièrement à cœur et que je souhaiterai pouvoir réunir : la collaboration avec les maîtres d'éducation physique, l'agressivité, la violence et l'adolescence. Chaque chapitre de mon cadre théorique m'a permis de penser un postulat au sujet de mes trois principaux thèmes.

Pour rappel, voici ces trois postulat dans l'ordre respectif des thèmes abordés dans le cadre théorique :

1) Bien que les psychomotriciens et les maîtres d'éducation physique aient des supports de réflexion, des outils et un regard différent ; ils ont aussi un objectif commun : le bon développement psychomoteur de l'enfant et du jeune.

2) En tant que thérapeute en psychomotricité, il est de notre ressort de rappeler le caractère inné et vital de l'agressivité. En la distinguant de la violence et en la situant dans un contexte développemental, nous sommes en mesure de soutenir les élèves en manque de repères et de symbolisation.

3) De part ses prises en charge globales, la psychomotricité offre, selon moi, un soutien parmi les plus appropriés pour les adolescents. En considérant les manifestations agressives et violentes comme pouvant faire partie du développement de l'adolescent, le psychomotricien offre alors un espace d'expérience et de mise en lien rare et précieux.

Ces trois postulat m'ont alors amené à ma question de recherche :

***une collaboration entre psychomotricien et maître d'éducation physique
favoriserait-elle le travail préventif et thérapeutique
de l'agressivité et de la violence chez les adolescents ?***

Afin de répondre à cette question, j'ai divisé ma recherche en deux axes à savoir (1) la collaboration entre psychomotriciens et maîtres d'éducation physique et (2) les manifestations agressives et violentes des adolescents en éducation physique.

Dans chacun de ces deux axes figurent des hypothèses auxquelles je vais tenter de répondre grâce aux informations recueillies par le biais du questionnaire.

2.1. Axe 1 : La collaboration entre psychomotricien et maître d'éducation physique

Hypothèses 1.1 : De part leur formation et l'organisation institutionnelle des établissements scolaires, les maîtres d'éducation physique ont une représentation partielle de ce qu'est la psychomotricité.

Hypothèses 1.2 : Les enseignants en éducation physique sont intéressés à travailler en collaboration avec les psychomotriciens et pensent que leur pratique est complémentaire avec la psychomotricité.

2.2. Axe 2 : Les manifestations agressives et violentes des adolescents en éducation physique

Hypothèses 2.1 : A cause de nombreux facteurs tels que la proximité corporelle, la mise en jeu corporelle, la mise en avant de l'image de soi ainsi que l'image de *défouloir* que peut parfois donner cet espace, les cours d'éducation physique sont un lieu privilégié des expressions agressives et violentes chez les adolescents.

Hypothèses 2.2 : De part leur formation, les maîtres d'éducation physique ont peu de repères quant aux manifestations agressives et violentes des adolescents. Les explications données par les enseignants en éducation physique entrent dans le domaine de la psychomotricité.

3. Méthodologie – Recherche

Dans ce chapitre, il sera premièrement question du choix de la population que j'ai cherché à atteindre. En effet, tant la réalisation que l'envoi des questionnaires ont été orientés par cette décision. Puis j'aborderai la réalisation du questionnaire et enfin les observations de terrain réalisées.

3.1 Choix de la population

Etant donné que les professions de psychomotricien et de maîtres d'éducation physique ne sont pas régies de la même manière selon le canton, j'ai dès le début de mon travail décidé de m'intéresser uniquement au canton de Vaud. Ceci car c'est dans ce canton que j'ai le plus d'expériences et de connaissances.

Pour ce qui est de la population – type d'établissement scolaire, âge des élèves, etc –, je n'ai, dans un premier temps, pas restreint mes critères afin d'atteindre le plus d'enseignants possible. Par la suite, je n'ai gardé que les maîtres d'éducation physique travaillant, entre autres, avec des adolescents.

3.2 Questionnaire auprès des maîtres d'éducation physique

Dès le début de ce travail, j'ai pris l'option d'atteindre un grand nombre de maîtres d'éducation physique afin d'avoir un éventail de réponses le plus large et représentatif possible. La décision de recueillir les informations par le biais d'un questionnaire s'est donc imposée très rapidement.

J'ai réalisé le questionnaire *Agressivité et violence en éducation physique : quelles perceptions, quelles réalités ?* (**Annexe 2**) sur internet afin de pouvoir le transmettre aisément à de nombreuses personnes. La première plateforme de transmission du questionnaire a été le réseau social *Facebook*. En créant un *événement* (**Annexe 3**) concernant mon enquête sur ce site, j'ai pu toucher de nombreuses personnes qui ont, à leur tour, invité d'autres maîtres d'éducation physique de leur entourage.

J'ai également demandé au *Service de l'Education Physique et du Sport* (SEPS) du canton de Vaud s'il pouvait transmettre ce questionnaire à ses partenaires. Par ce biais, le lien du questionnaire a été transmis à tous les répondants en éducation physique (responsables de l'éducation physique dans les établissements scolaires) du canton. L'*Association Suisse des Professionnels en Activités Physiques Adaptées* (ASP-APA) a également été contactée par mail et a transféré le questionnaire à tous ses membres.

Concernant la création du questionnaire, les premières questions étaient des *questions filtres* afin de s'assurer que seules les personnes donnant des leçons d'éducation physique répondraient à ce questionnaire. Puis une première partie concernait leur *pratique en tant que maître d'éducation physique* d'un point de vue général : type d'élèves avec lesquels ils travaillent, type de commune, degrés scolaires, enjeux de l'éducation physique, etc.

Ensuite, de nombreuses questions étaient posées quant à l'*agressivité* et la *violence*. Afin de ne pas induire de réponses chez les sondés, ces deux termes ont toujours été utilisés ensemble (« *agressivité et/ou violence* ») sauf lorsque je leur ai demandé, à la fin de cette partie, s'ils différenciaient ces deux termes.

Une partie sur leur *formation* venait ensuite puis quelques questions sur leur *connaissance*

de la psychomotricité et l'intérêt qu'ils pouvaient voir dans une éventuelle collaboration.

Finalement, quelques *informations personnelles* d'ordre démographique étaient demandées.

Bien que je les aie restreintes au maximum – pour minimiser le temps de réponse au questionnaire ainsi que pour traiter les données –, quelques questions ouvertes étaient présentes tout au long du questionnaire. Je trouvais intéressant que les maîtres d'éducation physique puissent amener des nouveaux éléments auxquels je n'avais pas pensé.

Avant d'être distribués, ces questionnaires ont été testés par trois personnes du domaine de l'éducation physique: un maître d'éducation physique, un étudiant en sport effectuant des remplacements en éducation physique et une personne diplômée en activités physiques adaptées. Ceci afin de tester les différentes questions et pour que les sondés puissent se prononcer sur les points positifs et négatifs du questionnaire.

Après l'avoir modifié, je l'ai transmis comme décrit ci-dessus. Le questionnaire a été disponible sur internet pendant un mois.

3.3 Traitement des données

Une fois le délai terminé, j'ai commencé à traiter l'ensemble des réponses reçues et ai exclu tous les enseignants ne travaillant pas du tout avec des adolescents et/ou dans le canton de Vaud. Pour sélectionner les enseignants qui travaillaient avec des adolescents, j'ai dû choisir une tranche d'âge que je considère comme représentant l'*adolescence*. Puisque l'adolescence est une étape développementale n'apparaissant pas au même âge et ne durant pas le même nombre d'années chez chacun, il m'a fallu faire un choix arbitraire quant à une population « type ». J'ai choisi de prendre en compte les jeunes de 12 à 20 ans.

A 12 ans généralement, la grande majorité des jeunes sont entrés dans la puberté. Pour ce qui est de la limite supérieure de 20 ans, et bien que les psychomotriciens en PPLS ne travaillent pas avec des jeunes de plus de 16 ans, je l'ai choisie car ce travail prend également en compte des maîtres d'éducation physique et psychomotriciens en enseignement spécialisé qui, eux, travaillent avec des jeunes allant jusqu'à 20 ans (DFJ, SESAF, OPS, 2008, p.3). Ce choix est donc entièrement arbitraire et m'a permis de ne garder que les réponses des maîtres d'éducation physique travaillant, entre autres, avec des élèves allant de la 8^{ème} année à la prolongation de scolarité obligatoire.

Il est également important de noter que je suis restée entièrement neutre en terme d'âge dans le questionnaire. Je n'ai, en effet, jamais posé de questions spécifiques sur les adolescents par exemple. Ceci dans le but de ne pas orienter la réflexion des sondés et d'observer si le facteur *âge* entre naturellement en compte ou non dans la réflexion des maîtres d'éducation physique.

3.4 Observations de terrain

En plus des questionnaires, j'ai tenu à assister à quelques leçons d'éducation physique – en scolarité obligatoire et en enseignement spécialisé – afin de pouvoir m'immerger dans cette réalité. Il était nécessaire pour moi de mettre à jour mes souvenirs concernant les leçons d'éducation physique dans un contexte scolaire.

J'ai choisi une méthode d'observation dite *libre* – sans grille d'observation spécifique – fréquemment utilisée en psychomotricité et qui m'a été enseignée durant la formation¹⁹. Cette méthode a pour avantage que l'on se laisse imprégner librement des situations, de l'ambiance, du rythme, des interactions, des récurrences et des irrégularités d'un instant choisi. L'observateur laisse venir à lui les images, les pensées et les ressentis que lui font vivre ce qu'il observe dans l'instant présent.

J'ai ainsi observé quatre leçons d'éducation physique :

- deux avec des élèves ayant entre 16 et 18 ans en prolongation de scolarité dans une institution d'enseignement spécialisé;
- deux avec des 7^{ème} VSO²⁰ (13-14 ans) dans l'établissement scolaire d'un village du Nord Vaudois.

Chacun de ces cours accueillait environ 20 jeunes et durait de 45 minutes à deux heures. Durant ces leçons, j'ai principalement assisté à des jeux et sports d'équipe tel que le foot, l'ultimate-frisbee ou encore la balle brûlée.

Les principaux faits observés sont retranscrits dans l'introduction du point 7. *Pistes de réflexion*. Ceci me permettra d'utiliser mes propres observations et ressentis comme compléments aux résultats obtenus grâce aux questionnaires afin d'élaborer différents projets d'intervention.

¹⁹ Cours « *Observation* » donné par Sylvie Wampfler, 2010.

²⁰ VSO = *Voie Secondaire à Option* dans le système scolaire vaudois en mai 2013. Actuellement : 9^{ème} Voie Générale (VG) depuis l'introduction du système HarmoS.

4. Résultats généraux

Au total, j'ai obtenu 72 questionnaires en retour dont 41 étaient valables puisque étant remplis par des maîtres d'éducation physique enseignant, entre autres, à des adolescents de 12 à 20 ans dans le canton de Vaud.

Genre et âge

Parmi ces 41 personnes, 54% sont des hommes. La majorité des sondés (hommes et femmes confondus) ont entre 20 et 30 ans (58%), alors que les 31-40 ans ne représentent qu'un quart des sondés (22%), les 41-50 ans 15% et les 51 ans et plus 5%.

Profession et formation

La moitié d'entre eux (51%) sont maîtres d'éducation physique, le quart (25%) étudiants en Sciences du mouvement et du sport et effectuent des remplacements en éducation physique, 17% sont maîtres d'APAS et 7% ont un autre statut (stagiaires HEP par exemple).

Bien qu'ils ne soient pas tous diplômés « maîtres d'éducation physique », nous les appellerons tous ainsi par la suite pour plus de clarté.

A 86% les sondés se sont formés dans le Canton de Vaud (Université de Lausanne et Haute Ecole Pédagogique de Lausanne), les autres étant formés dans d'autres cantons ou à l'étranger. La moitié (49%) est faite de jeunes diplômés qui ont reçu leur droit de pratique entre 2013 et 2010, 34% ont été diplômés entre 2009 et 2000, les derniers 17% entre 1999 et 1970.

Représentation des objectifs de l'éducation physique

Concernant les objectifs de l'éducation physique à l'école, les trois quarts (73%) de ces enseignants pensent que l'éducation physique est en lien avec la santé physique et la santé psychique des élèves. Un quart ne situe leur profession qu'au niveau de la santé physique.

Contexte d'enseignement

La grande majorité de ces personnes enseignent à l'école obligatoire (73%), le quart restant se partageant entre l'enseignement spécialisé (12%) et d'autres structures (hôpitaux, gymnase, sport facultatif, etc.). 46% des sondés ne travaillent que dans des communes de moins de 10'000 habitants, 29% dans des villes de plus de 10'000 habitants²¹ et 25% dans les deux.

Degrés scolaires des élèves

Ces enseignants travaillent avec des élèves de 8^{ème} primaire à hauteur de 11%, 27% pour les 9^{èmes} années et 27% également pour les 10^{èmes}, 28% pour les 11^{èmes} et finalement 7% pour les « autres » à savoir : formation post-obligatoire, centre de formation spécialisé, etc.

Situation physique, cognitive et affective des élèves

Concernant les troubles des élèves avec lesquels travaillent les sondés, ils :

²¹ L'Office Fédéral de la Statistique (OFS) définit les villes comme étant des communes de plus de 10'000 habitants (SCHULER, 1997).

n'ont pas de troubles ou de handicaps particuliers	38.2
ont des troubles du comportement	14.6
ont un retard d'apprentissage	13.5
sont en situation de handicap mental	12.4
sont en situation de handicap physique	11.2
sont en situation de handicap sensoriel	5.6
ont un Trouble Envahissant du Développement (TED)	4.5

Résultats 1 : Situation physique, cognitive et affective des élèves avec lesquels travaillent les maîtres d'éducation physique (en %).

Ces résultats se corrèlent avec ceux obtenus quant au *contexte d'enseignement* à savoir que la majorité des maîtres d'éducation physique enseignent à l'école obligatoire et côtoient donc des élèves sans troubles ou handicap particuliers. Les élèves faisant preuve de troubles du comportement, de difficultés d'apprentissage, en situation de handicap sensoriel ou mental peuvent également être scolarisés dans ces établissements non spécialisés dans certaines situations ou certaines classes.

Représentativité des sondés

Ainsi, bien que le nombre de sondés ne soit pas extrêmement important, une bonne proportionnalité et représentativité entre les genres, les statuts, les lieux de pratiques ainsi que les élèves rencontrés est présente dans cette recherche.

Notons également que ce sont majoritairement des jeunes diplômés qui ont répondu à ce questionnaire – sans doute par le biais de la distribution par le réseau social *Facebook* – ce qui a l'avantage de donner une valeur actuelle à la représentation que se font les enseignants de ce phénomène de la violence en éducation physique.

Néanmoins, bien que ces informations nous donnent des renseignements quant à la population type qui a répondu à ce questionnaire, je ne ferai aucune distinction entre les enseignants en milieu scolaire ou en enseignement spécialisé. Il en sera de même pour ce qui est des distinctions entre l'âge des élèves, l'âge ou le sexe des sondés. En effet, en partant du principe que chaque personne, élève comme enseignant, a sa propre histoire de vie, il serait idéaliste – et incomplet – de relier des comportements, des ressentis et des représentations à un lieu de scolarisation, à l'âge des professionnels ou à des éléments démographiques.

Présence de comportements violents et/ou agressifs dans la pratique

Finalement, sur les 41 sondés, 82% ont assuré avoir déjà rencontré des comportements agressifs ou violents durant leurs leçons d'éducation physique.

Afin de s'assurer que les personnes affirmant ne jamais avoir rencontré de comportements agressifs ou violents aient une représentation de ceux-ci – plus ou moins – correcte, une question leur demandait de définir ce qu'elles entendaient par un *comportement violent ou agressif*. Au vu de leurs réponses et des exemples donnés – agressions physiques ou

verbales, dégradation du matériel, manque de respect, contre camarade ou contre enseignant, faire mal pour faire mal, etc. – j’ai pu mettre en avant que la plupart d’entre eux parlait principalement d’actes violents et mettaient de côté l’aspect *agressivité*. J’é mets donc l’hypothèse que si j’avais défini préalablement les termes de *violence* et d’*agressivité*, le pourcentage de personnes ayant rencontré des comportements agressifs ou violents lors de leur leçon d’éducation physique aurait été plus élevé.

Quoi qu’il en soit, ces chiffres démontrent que les manifestations violentes et/ou agressives font bel et bien partie de la réalité des maîtres d’éducation physique travaillant – entre autres – avec des adolescents.

5. Analyse des résultats et vérification des hypothèses

5.1 La collaboration entre psychomotricien et maître d'éducation physique

5.1.1 Représentations des maîtres d'éducation physique à propos de la psychomotricité

Au premier abord, 66% des maîtres d'éducation physique estiment connaître la psychomotricité, 32% la connaissent partiellement et 2% seulement n'en ont jamais entendu parler.

Lorsqu'il est question de **définir la psychomotricité**, les réponses sont très diverses et il est bien impossible de pouvoir toutes les énumérer ici.

Néanmoins, de nombreuses notions importantes et pertinentes sont apparues : *la prise en charge globale de l'individu ; le lien entre le corps et le psychisme ; le travail de la communication, de l'expression et des relations à l'environnement ; le développement de l'individu ; la prise en charge de personnes ayant des troubles spécifiques comme par exemple des troubles de la coordination, de la proprioception, de la motricité fine ou du schéma corporel*. Ainsi de part ces réponses, j'estime que 71% des sondés ont effectivement une représentation passablement correcte, bien que partielle, de la profession.

Le tiers restant n'a soit pas donné de réponse ou une réponse trop lacunaire ou encore montrant une représentation inexacte de la psychomotricité (« *la psychomotricité est un dysfonctionnement du système nerveux central* », « *la psychomotricité est une composante de l'éducation physique* », etc).

Concernant **les lieux de pratique**, les maîtres d'éducation physique pensent que les psychomotriciens travaillent, majoritairement, dans des *écoles* (39%), dans des *institutions spécialisées* (31%) et dans des *hôpitaux* (19.5%). Le reste des réponses (10.5%) se répartissant entre diverses réponses telles que *les EMS, les crèches, dans des salles de gym, dans les familles, en privé*, etc. Qui plus est, la 3^{ème} réponse *dans des hôpitaux* met en avant le fait que les sondés attribuent une certaine valeur *médicale* à la psychomotricité.

Les réponses concernant **les populations** avec lesquelles travaillent les psychomotriciens sont également très diverses. En premier lieu arrivent les *enfants* (18.4%). Puis 11.8% des maîtres d'éducation physique pensent que les psychomotriciens travaillent avec *tous les types de population*. *Les personnes en situation de handicap, les personnes ayant des difficultés au niveau moteur et les personnes ayant des troubles du comportement* arrivent en troisième position avec 9.2% chacune.

Les 42.2% restants se divisent entre de nombreuses réponses éparpillées tant au niveau de *l'âge* (adolescents et personnes âgées, 3.9% chacun ; adultes et bébés 2.6% chacun) que *des troubles rencontrés par les patients* (difficultés psychiques 5.3% ; handicap mental, retard de développement, TOC et dys- 2.6% chacun ; troubles des apprentissages, troubles émotionnels, problèmes d'intégration, troubles de la concentration, personnes introverties,

troubles sensoriels 1.3% chacun). 5.7% pensent pour leur part que les psychomotriciens travaillent avec des *sportifs*.

Finalement, lorsqu'il est question des **domaines d'intervention**, seulement deux personnes parlent de *thérapie*, deux d'*éducation* et une de *pédagogie*. Ainsi, nous pouvons constater que, bien que les maîtres d'éducation physique aient, pour la plupart, une première image générale de la psychomotricité qui s'avère être correcte – en quoi consiste la psychomotricité, où travaillent les psychomotriciens et avec qui ? –, ils ont, néanmoins, plus de peine à élaborer une représentation concrète de la profession de *psychomotricien* ou de *thérapeute en psychomotricité* en terme de domaine d'action et de méthode.

Ceci n'enlève cependant rien au fait qu'une majorité des maîtres d'éducation physique semblent avoir connaissance, ou tout du moins être sensibilisés, à la psychomotricité. Cependant, le questionnaire et les résultats ne donnent aucune information quant à savoir d'où viennent ces connaissances. Puisqu'il n'existe pas de cours abordant la *thérapie psychomotrice* dans la formation des enseignants en éducation physique, j'imagine que leurs connaissances viennent principalement de leurs lieux de pratique, entre autres, dans des établissements de scolarité obligatoire ou spécialisés, ces deux lieux étant les plus représentés dans le sondage.

Ainsi grâce à ces différents éléments de réponses, j'estime que ma première hypothèse est confirmée. En effet, les maîtres d'éducation physique semblent avoir une représentation de la psychomotricité essentiellement construite par leur pratique et leurs expériences dans leur établissement. Ne côtoyant pas directement les psychomotriciens sur leur lieu de travail et n'ayant reçu que peu d'informations à ce sujet lors de leur formation, il me semble normal que les maîtres d'éducation physique aient une représentation partielle de la psychomotricité.

5.1.2 Avis des maîtres d'éducation physique quant à la collaboration avec les psychomotriciens

A la question *Pensez-vous que les maîtres d'éducation physique et les psychomotriciens puissent collaborer ?*, le résultat est sans appel : 100% des sondés ont répondu par l'affirmative.

Lorsque nous leur avons demandé pourquoi, 34.5% des sondés ont mis en avant le fait que les psychomotriciens pourraient apporter un **soutien individuel** à certains élèves. En effet, les maîtres d'éducation physique affirment ne pas pouvoir tout gérer d'autant plus que le groupe est au centre de leur priorité. Des exemples d'enfants ayant des difficultés sur le plan moteur ou étant intégrés dans une classe ont, par exemple, été donnés.

La deuxième réponse la plus exprimée concerne la **spécificité des psychomotriciens**. En effet, 27.6% parlent de la prise en charge globale de l'individu, des connaissances des psychomotriciens dans le domaine du développement, des processus d'apprentissage ou de l'estime de soi par exemple. Les domaines d'action de la psychomotricité, entre pédagogie, thérapie et prévention sont également des arguments qu'utilisent les enseignants d'éducation physique en faveur d'une collaboration avec les psychomotriciens.

Puis les **avantages et apports de la collaboration** au sens large arrivent en troisième position. En effet, 17.2% des sondés mettent en avant l'intérêt qu'ils ont pour le partage des connaissances et la complémentarité des professions afin de toujours garder l'enfant au centre de leur pratique et d'affiner la compréhension que l'on peut avoir de l'élève.

Le corps et le mouvement, comme outils communs, sont également avancés en faveur de la collaboration entre psychomotriciens et maîtres d'éducation physique à 13.8%. Tout comme le lien existant entre le corps et le psychisme, les émotions et les comportements qui semblent préoccuper tout autant les deux corps professionnels.

Finalement, 6.9% des enquêtés parlent quant à eux d'un soutien psychomoteur pour **obtenir de meilleurs résultats**, être plus précis et performant tout en diminuant les difficultés individuelles.

Quant à savoir s'ils seraient intéressés à **découvrir des outils concernant les difficultés** que peuvent rencontrer certains élèves, les maîtres d'éducation physique répondent à la grande majorité *oui* quels que soient les domaines proposés. Ainsi, les outils concernant les difficultés comportementales arrivent en première position avec 95% des personnes intéressées, puis viennent les difficultés motrices et/ou physiques (93%), relationnelles (88%), affectives (88%) et psychiques (78%). Ainsi, bien que ces professionnels montrent un grand enthousiasme dans ces cinq domaines, nous pouvons mettre en lumière un intérêt plus prononcé pour les difficultés comportementales et motrices, ce qui fait sens avec leur formation dans le domaine du mouvement et de l'activité physique.

Concernant la vision de la complémentarité des professions et l'intérêt que démontrent les maîtres d'éducation physique à travailler en collaboration avec des psychomotriciens, il semble n'y avoir aucun doute pour les sondés de cette recherche. Ainsi, ma deuxième hypothèse est également confirmée puisqu'après avoir unanimement affirmé que les deux corps professionnels pouvaient collaborer, les maîtres d'éducation physique ont fait part de leur divers centre d'intérêt quant à cette collaboration.

5.2 Les manifestations agressives et violentes des adolescents en éducation physique

5.2.1 Prévalence et type des manifestations violentes et agressives en éducation physique

Prévalence

Puisque 82% des maîtres d'éducation physique ont affirmé avoir déjà rencontré des comportements agressifs ou violents lors de leurs leçons, j'ai cherché à savoir si ces comportements sont plus présents lors de leurs leçons que lors des enseignements en classe. Selon 70% de ces professionnels, les leçons d'éducation physique sont effectivement des lieux et des moments particuliers où les jeunes expriment leur agressivité et, quelquefois, leur violence. Il est d'ailleurs important de se rappeler que, puisque les maîtres d'activité physique enseignent également d'autres branches au secondaire, nous pouvons sans autre nous fier à leurs observations puisqu'ils côtoient les deux milieux : la salle de sport et la salle de classe.

Selon les maîtres d'éducation physique, *les causes* liées à la prévalence de ce phénomène durant les leçons d'éducation physique par rapport à la classe sont diverses et dépendent de nombreux facteurs. En voici les principaux :

1	<i>Espace</i>	Espace plus grand, moins délimité, encadrement plus vaste, plus d'espaces cachés.	31
	<i>Compétition</i>	Situations compétitives, comparaison, enjeu de gagner et de perdre, émotions.	31
2	<i>Contact physique</i>	Plus de contacts physiques.	29
	<i>Vision de l'élève</i>	Certains élèves perçoivent les leçons d'éducation physique comme un défouloir, comme étant hors du cadre de l'école, font le lien avec la récréation, le manque de notation renforce cela.	29
3	<i>Expression</i>	Espace d'expression et de dialogue constant, plus d'interactions, plus de relations.	22
4	<i>Mouvement</i>	Activité motrice plus spontanée, impulsivité, déplacements, activité, augmentation des hormones (testostérone).	19
5	<i>Corps</i>	Expression corporelle, mise en jeu du corps, difficulté de se cacher dans le mouvement, relation à son corps.	14
	<i>Liberté</i>	Plus de liberté, moins de contraintes.	14

	<i>Groupe</i>	Vie communautaire plus importante, coopération, comparaison, mise en jeu des querelles.	14
6	<i>Autres</i>	Fatigue émotionnelle et physique, performance sportive à prouver, etc.	9
7	<i>Ne sait pas</i>		5

Résultats 2 : Explications des maîtres d'éducation physique quant à la prévalence de comportements agressifs et violents en éducation physique²² (en %).

Ainsi, nous pouvons voir que *l'espace* ainsi que l'encadrement sous-jacent, tout comme la mise en jeu de son image et de ses compétences – *compétition* –, sont les deux explications données le plus fréquemment quant aux comportements agressifs et violents des élèves en éducation physique.

Les *contacts physiques* sont à mettre en lien avec l'espace et le mouvement. Bien que l'espace soit plus grand, le mouvement et les déplacements entraînent plus de possibilités de se croiser, voire de se toucher. En cours d'éducation physique, contrairement à une situation en classe où les places de chacun sont bien définies, les espaces sont moins codifiés et constamment en mouvement. Ainsi, nous pouvons penser que les élèves se sentent moins en sécurité que lorsqu'ils sont dans un espace fixe qui leur est propre : leur chaise en classe par exemple.

La *vision qu'a l'élève de l'éducation physique* semble entrer passablement en jeu lorsqu'il fait preuve de comportements violents ou agressifs. En effet, comme il en était déjà question préalablement, il semblerait que certains élèves fassent preuve d'un comportement très différent en classe qu'en éducation physique car ils différencient les deux cadres : le cadre scolaire où l'on doit répondre à des règles et où il y a, entre autres, l'enjeu des notes. La représentation du sport, au sens large, et de la compétition amènent peut-être également son lot de responsabilités dans cette vision de l'éducation physique-défouloir.

Un peu moins d'un quart des enseignants parlent également de l'éducation physique comme étant un *lieu d'expression privilégié*, moins codifié, où les interactions entre les élèves sont constantes par rapport à la salle de classe. Cet item est, selon moi, à mettre en lien avec les notions de *mouvement et de corps* qui apparaissent ensuite. En effet, l'expression et les interactions renferment inévitablement du mouvement et de la corporéité. Il n'y a pas d'expression sans mouvement et sans corps. Néanmoins, en classe, il est aisé de s'imaginer que l'expression est extrêmement codifiée. L'élève parle quand l'enseignant l'autorise. Lorsqu'il interagit avec l'un de ses camarades, l'élève se doit de chuchoter. Les mouvements et l'engagement corporel sont réduits à leur minimum. Alors qu'en éducation physique, c'est l'ensemble du corps qui est en jeu et en interaction avec autrui. Il est demandé de se déplacer et de réaliser des exercices avec une partie ou l'entier de son corps. Lors des jeux, par exemple, en plus de se mouvoir, l'élève doit être en interaction avec ses camarades s'il

²² Question ouverte ; les pourcentages sont relatifs aux nombres de personnes ayant amené cette réponse.

souhaite pouvoir participer activement. Il appelle la balle, se fait héler, bousculer, poursuivre, doit s'enfuir ou se protéger. Le mouvement engendre également le fait que les distances interpersonnelles sont continuellement en train de changer. Ainsi, nous comprenons le caractère plus « libre » des leçons d'éducation physique tant au niveau de l'expression que du mouvement.

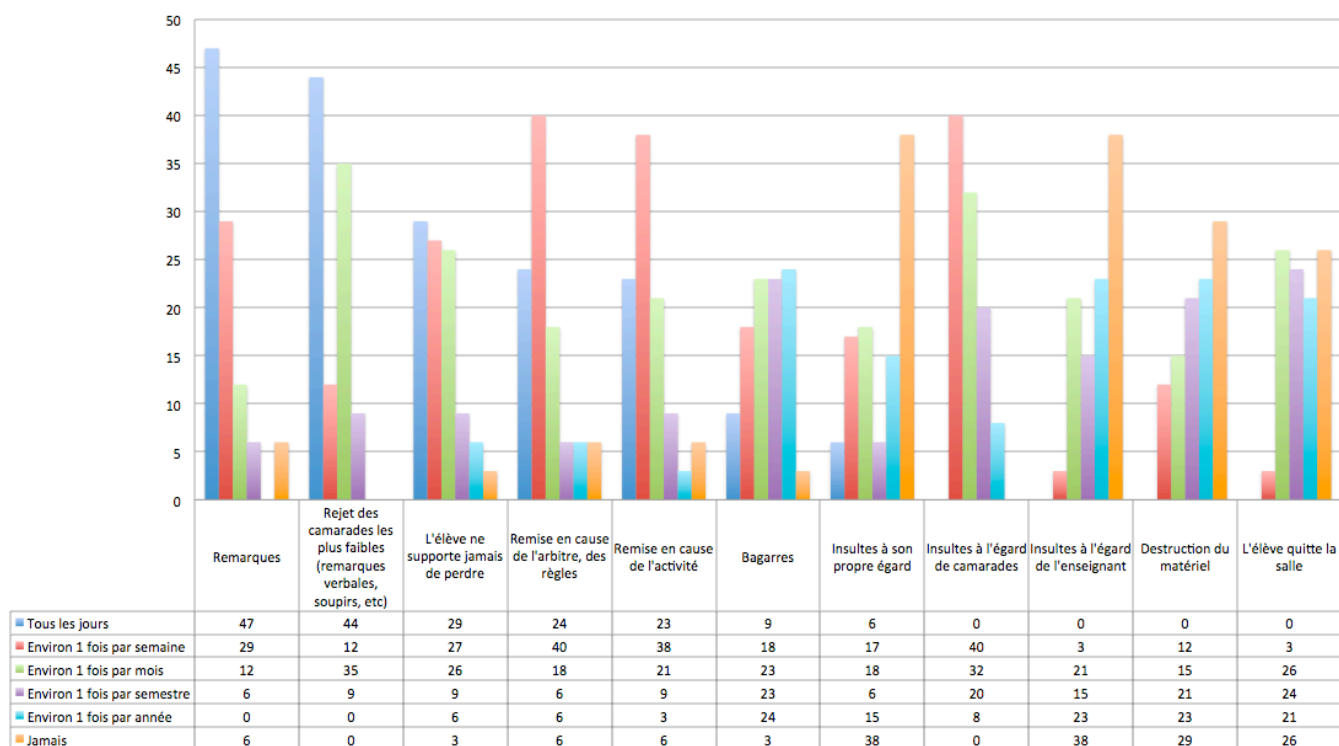
La *liberté* est, d'ailleurs, l'item arrivant juste ensuite. En effet selon les enseignants, une trop grande marge de liberté peut pousser certains jeunes à faire part de manifestations agressives ou violentes. Mais il est important de relever que c'est essentiellement la perception qu'a l'élève du cadre qui définit le degré de liberté. Le cadre des leçons d'éducation physique est inévitablement différent du cadre posé en classe. Mais en plus du cadre fourni par le maître d'éducation physique, la salle et les activités, il y a le cadre propre à l'élève, les *capacités de contenance* dont fait preuve l'élève. Ainsi, bien que le cadre des leçons d'éducation physique soit potentiellement plus libre que celui de la classe, certains élèves ne change pas de comportement entre ces différents espaces. Alors que d'autres jeunes, en lien avec la perception qu'ils ont du cadre de l'éducation physique, ont réellement un autre comportement car ils pensent avoir plus de liberté. Ainsi, un cadre posé par un enseignant ne sera pas vécu et respecté de la même manière par tous les élèves.

Finalement, le *groupe* joue lui aussi un rôle important dans le déclenchement des manifestations agressives voire violentes. En effet, au sein d'un groupe, l'élève se retrouve confronté à l'ensemble des éléments dont nous venons de parler : un espace changeant et en constante mutation ; une mise en jeu de ses compétences et de son image comparativement à ses pairs ; un jeu de distance interpersonnelle flexible ; etc.

Si chaque explication donnée par les maîtres d'éducation physique a sa raison d'être et qu'il est nécessaire, dans les recherches, de catégoriser les réponses, je tiens tout de même à mettre l'accent sur les liens qui unissent ces différentes explications. Bien qu'il semblerait que certains éléments favorisent d'avantage les manifestations violentes et agressives, nous ne pouvons pas les penser indépendamment les uns des autres. Les facteurs propres au contexte sont inévitablement vécus différemment par chaque élève selon ses propres compétences et ressources.

Type et fréquence

Les manifestations agressives et violentes sont donc, selon les sondés, plus fréquentes lors des leçons d'éducation physique qu'en classe et ce pour les raisons abordées ci-dessus. Mais de quels types sont les manifestations les plus fréquentes ? Le tableau ci-dessous rassemble l'ensemble des réponses obtenues à ce sujet.



Résultats 3 : Type et fréquence des comportements agressifs et violents en éducation physique (en %)

Les remarques verbales sont donc les plus présentes – quotidiennement – lors des leçons d'éducation physique. Que ce soit les remarques au sens général (remarque contre l'activité par exemple), ou envers les camarades les plus faibles. Les 4^{èmes} et 5^{èmes} comportements les plus fréquents sont également à dominance verbale. L'hypothèse que nous mettons en avant concernant la prévalence *d'agressions actives verbales directes et indirectes* (Buss, 1961) lors des leçons d'éducation physique est donc vérifiée. *L'élève ne supporte jamais de perdre* comporte lui aussi une composante verbale. En effet, par ce comportement, nous supposons que le jeune se retire physiquement de l'activité et remet également en cause l'activité, ses co-équipiers ou l'arbitrage.

Concernant les comportements agressifs ou violents survenant hebdomadairement, nous retrouvons là-aussi principalement des insultes – envers les camarades –, le fait de remettre en cause l'activité ou l'arbitrage ainsi que les remarques.

Les *insultes à son propre égard* sont un cas mixte. Nous ne pouvons pas les négliger car il semblerait que dans 35% des cas, elles sont présentes hebdomadairement ou mensuellement. Mais dans 38% des cas elles ne sont également jamais présente. Le fait que cet item est l'un des deux comportements se produisant le moins souvent montre peut-être que les jeunes ont tendance à repousser la responsabilité sur autrui lors des leçons d'éducation physique.

Finalement, il est important de souligner que les atteintes au cadre – *insultes envers l'enseignant, destruction du matériel et quitter la salle* – sont celles qui surviennent le plus rarement. Ceci renforce également l'hypothèse selon laquelle le cadre institutionnel – de l'établissement scolaire ainsi que celui mis par l'enseignant – empêche l'élève de diriger son agressivité contre celui-ci. Néanmoins, il faut veiller à ne pas minimiser ces comportements car, bien que ne survenant pas tous les jours, très peu d'enseignants n'ont jamais rencontré ce type de violence physique.

Les cours d'éducation physique sont donc des espaces où surviennent régulièrement, et visiblement plus qu'en classe, des manifestations agressives voire violentes, principalement de type *actives verbales directes* telles que les insultes par exemple. Ceci confirme donc ma troisième hypothèse.

5.2.2 Repères des maîtres d'éducation physique quant aux manifestations agressives et violentes des adolescents

Dans le questionnaire, j'ai pris la décision de ne pas influencer de suite les réponses des enseignants quant aux différences qu'il existe entre agressivité et violence. Ainsi, dans toute la première partie de l'enquête, je n'ai parlé que d' « agressivité/violence » sans distinction. Puis je leur ai demandé s'ils considèrent que l'agressivité est équivalente ou non à la violence. Leur réponse est, là aussi, sans appel : pour 87.8% des sondés, il existe bel et bien une différence entre ces deux termes, ce qui – comme vu précédemment dans le cadre théorique – correspond aux différences relevées par les auteurs.

Représentation de la violence et de l'agressivité

Afin de connaître les représentations qu'ont les maîtres d'éducation physique de la violence et de l'agressivité, j'ai posé la question suivante : « Pour moi, l'agressivité se différencie de la violence par... » à toutes les personnes considérant qu'il y a une différence entre ces deux notions. Ainsi, les sondés ont pu partager les éléments auxquels ils ont pensé. Là aussi, l'immense diversité de réponse ne permet pas de tirer de conclusion quant aux représentations que se font les maîtres d'éducation physique de la violence et de l'agressivité. Néanmoins, nous pouvons en extraire quelques lignes de pensées directrices qui, visiblement, ont cours chez les professionnels de l'éducation physique.

Au premier abord, un certain flou se présente. En effet, les notions de *comportements* et d'*actes* sont utilisées indistinctement tant dans les définitions de l'agressivité que de la violence.

Pour ce qui est du continuum agressivité-violence, nous nous rendons compte que les maîtres d'éducation physique ont de bons débuts de réponses. Certains affirment que l'*agressivité* est « en dessous de » et « moins grave que » la violence (8.2%), ils la restreignent à des manifestations verbales (6.6%), à un « engagement excessif » ou encore à une « surexcitation » ne cherchant pas à atteindre l'intégrité d'autrui mais débordant à certaines occasions (10%). Ainsi, la *violence* se situerait donc au delà de l'agressivité puisqu'elle engagerait nécessairement un passage à l'acte (14.7%), serait dirigée contre quelqu'un (8.2%) en vue de lui faire du mal (5%).

Finalement, il est intéressant de relever que le seul résultat élevé de l'ensemble des réponses à cette question concerne le potentiel positif de l'agressivité. En effet, 24.6%

pensent que cette dernière peut être positive si elle est utilisée de manière à se dépasser, à se défendre ou en tant que combativité dans le jeu par exemple.

Violence et agressivité durant les leçons d'éducation physique

Concernant la *violence* lors des cours d'éducation physique, la grande majorité s'accorde pour dire qu'elle n'est ni normale (80.5%), ni nécessaire (87.8%) et qu'elle ne fait en aucun cas partie du développement du sujet (75.6%). Les trois quarts des sondés déclarent ainsi que la violence est inacceptable durant leurs leçons (**Résultats 4**).

	D'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas d'accord	Sans avis
Fait partie du développement	2.4	19.5	75.6	2.4
Est normale	0	17.0	80.5	2.4
Est inacceptable	75.6	14.6	7.3	2.4
Est nécessaire	2.4	7.3	87.8	2.4

Résultats 4 : « Pour moi, en cours d'EPH, la violence.... » (en %).

Pour ce qui est de l'*agressivité* (**Résultats 5**), les avis sont plus mitigés. 68.8% des sondés estiment que l'agressivité fait partie du développement, 31.7% ne sont pas tout-à-fait d'accord alors que 17.1% ne sont pas d'accord.

Concernant le fait que l'agressivité soit normale lors des leçon d'éducation physique, nous retrouvons une répartition égale (1/3) entre les enseignants qui sont d'accord, pas tout à fait d'accord et ceux qui ne le sont pas du tout. Les sondés sont également divisés en trois lorsqu'il est question de l'acceptabilité de l'agressivité en éducation physique : 29.3 % sont d'accord, 31.7% ne sont pas d'accord et 36.6% se situe entre les deux.

Finalement, la moitié des sondés (51.2%) n'est pas tout à fait d'accord avec le fait que l'agressivité est nécessaire lors des cours d'éducation physique alors que 19.5% sont d'accord avec cette affirmation et 26.8% ne le sont pas.

	D'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas d'accord	Sans avis
Fait partie du développement	68.8	31.7	17.1	2.4
Est normale	34.1	29.3	31.7	4.88
Est inacceptable	29.3	36.6	31.7	2.4
Est nécessaire	19.5	51.2	26.8	2.4

Résultats 5 : Pour moi, en cours d'éducation physique, l'agressivité (en %)

Le fait que la question sur la violence amène des résultats beaucoup plus tranchés que celle au sujet de l'agressivité ainsi que la prévalence des réponses « pas tout à fait d'accord » dans cette dernière question, révèle que les maîtres d'éducation physique ne savent pas très bien où se situer quant aux manifestations agressives. Et cela bien que 76% des sondés affirment s'être déjà interrogé au sujet de l'agressivité.

Sans entrer ici dans une analyse des plans d'études des maîtres d'éducation physique, il est important de relever la place de ces thèmes dans la formation de ces professionnels. En effet, 56% des sondés affirment n'avoir jamais reçu d'enseignement à ce sujet durant leur formation. Parmi les 44% restants, deux tiers se rappellent avoir eu des informations à ce sujet au sein de différents cours et seul le tiers restant parle de cours spécifiques.

Causes données par les maîtres d'éducation physique

Au point 6.2.1 *Prévalence et type des manifestations violentes et agressives en éducation physique*, il est apparu que les raisons pour lesquelles les maîtres d'éducation physique pensent qu'il existe une prévalence des comportements agressifs et violents en éducation physique – comparé au contexte classe – peuvent relever du domaine de la psychomotricité. En effet, l'ensemble des repères cités (espace, contact physique, expression, mouvement, corps, groupe, etc.) font entièrement partie des supports de réflexion et de pratique des thérapeutes en psychomotricité.

Dans cette dernière partie de l'analyse des résultats, je vais chercher à identifier si – selon les maîtres d'éducation physique – les manifestations agressives et violentes peuvent être mises en lien avec un type d'élèves, de classes ou de situations spécifiques au sein de leurs leçons. Ceci afin de récolter des informations me permettant encore mieux de me représenter la compréhension qu'ont les maîtres d'éducation des manifestations agressives et violentes.

Selon les sondés ayant déjà été confrontés à des situations d'agressivité ou de violence lors de leurs leçons, les raisons sont principalement en lien avec :

un/des élèves en particulier	47.4
une/des classes en particulier	27.1
une/des situations spécifiques	25.5

Résultats 4 : Mise en lien des comportements agressifs et violents avec l'élève/la classe/la situation (en %).

Ainsi, les maîtres d'éducation physique mettent en première ligne les élèves comme étant responsables de leurs manifestations agressives et/ou violentes. Lorsque que nous leur demandons plus de détails (question ouverte), les enseignants citent différentes raisons:

- *avec l'estime qu'a l'élève de lui-même* (17.2%) : mauvaise estime, mal dans sa peau, se sur-estime, impossibilité d'accepter ses difficultés, besoin de se faire respecter, etc ;
- *avec l'éducation familiale qu'ont reçue ces élèves* (16.1%) : mauvaise éducation, pas de cadre à la maison, pas de valeurs inculquées, reproduisent le schéma de leurs parents, etc ;
- *avec les émotions* (10.7%) : mauvaise gestion émotionnelle, frustration, etc ;
- *avec la peur de l'échec* (6.4%) : peur de perdre, mauvais perdant, fait exprès de rater pour fuir, etc. Catégorie que nous pouvons d'ailleurs mettre en lien avec l'estime de soi que nous venons de voir ;
- *ainsi qu'avec le besoin d'attention, de reconnaissance et d'amour* (6.4% également) ;
- *avec la ségrégation* (5.4%) telle que la mise à l'écart de certains élèves pour des raisons physiques, de nationalité ou d'appartenance à une classe spécifique.
- Parmi les raisons les moins représentées, nous retrouvons le contexte psycho-social ainsi que le lieu d'habitation de l'élève, les difficultés d'intégration, les mauvaises fréquentations, les modèles négatifs ou encore les troubles d'ordres psychiques.

Lorsque les enseignants mettent en cause des classes en particulier, c'est en premier lieu car, selon eux, ces dernières :

- *ont un faible niveau scolaire* (48.3%) : par exemple les classes anciennement VSO ;
- *ont une mauvaise dynamique* (34.5%) : pas de respect commun, classe individualiste, ne faisant pas preuve de fair-play, dans laquelle il y a des clans, trop d'élèves, etc. ;
- *accueillent une forte mixité ethnique et culturelle et/ou des élèves de milieux défavorisés* (10.3%) ;
- les 6.9% restants mettant plutôt l'accent sur les années scolaires, 9^{ème} et 10^{ème} année principalement et donc sur une tranche d'âge particulière : les 13-15 ans.

Finalement, lorsque je leur demandai si certaines activités déclenchaient plus de manifestations agressives et/ou violentes durant leurs leçons, les maîtres d'éducation physique ont parlé principalement :

- de situations où l'élève se retrouve en *situation d'échec* (20.8%).
- de situations où le *cadre n'est pas clair* (16%) : arbitrage peu clair, rôle mal défini, etc ;

- de certaines *activités ayant un niveau technique élevé ou n'étant pas connues* (16% également) ;
- *des sports collaboratifs et des jeux d'équipe* (12.5%) où les élèves sont amenés à s'entraider, à se confronter tout en faisant partie, la plupart du temps, d'une équipe.

Avant de conclure cette partie, il est intéressant de noter que ces quatre principales réponses correspondent en tous points aux trois types de relations dont s'occupe la psychomotricité : la relation à soi (situation d'échec et niveau technique), la relation à l'environnement (cadre peu clair) et la relation aux autres dans les jeux d'équipes.

Ainsi, l'ensemble des réponses recueillies dans cette partie concernant les repères de compréhension dont disposent les maîtres d'éducation physique quant aux manifestations agressives et violentes de leurs élèves, nous éloigne d'une partie de notre hypothèse de départ. En effet, de par la diversité de leurs réponses, les enseignants montrent qu'ils ont de nombreuses idées quant à l'aspect explicatif des comportements étudiés dans ce travail. Les enseignants semblent avoir conscience des divers facteurs tant individuels, groupaux que contextuels pouvant déclencher des manifestations agressives ou violentes. Les seules explications manquantes sont peut-être à mettre en lien avec l'aspect développemental (en lien avec l'adolescence) auxquels les enseignants ne sont pas forcément formés.

La deuxième partie de l'hypothèse concernant le fait que ces explications entrent dans le domaine de la psychomotricité est, quant à elle, vérifiée. Ceci démontre, selon moi, qu'une collaboration entre les maîtres d'éducation physique et les psychomotriciens est donc envisageable sur le plan théorique et pratique.

6. Pistes de réflexion

*Se retrouver,
partager un moment,
exprimer et vivre une convivialité,
tout ceci est démultiplié lorsque le corps est en jeu,
lorsque le lien est psychique,
lorsque l'engagement est total.*

– Bordes (2012, p.110)

Au vu des résultats obtenus dans mes deux axes de recherche, à savoir (Axe I) *La collaboration entre psychomotricien et maître d'éducation physique* et (Axe II) *Les manifestations agressives et violentes des adolescents en éducation physique*, il semble qu'une collaboration serait pertinente entre ces deux corps professionnels.

L'intérêt univoque dont font part les maîtres d'éducation physique à travailler avec des psychomotriciens met, dans un premier temps, l'accent sur la potentialité d'une telle collaboration. Le fait que les observations émises par les maîtres d'éducation physique quant aux manifestations violentes et agressives entrent, comme nous avons pu le voir, dans le domaine de la psychomotricité m'encourage également à penser qu'une collaboration pourrait être possible et constructive.

Finalement, le fait que les manifestations agressives et violentes touchent émotionnellement les maîtres d'éducation physique dans leur pratique (36% se disent être en soucis pour l'élève concerné ainsi que la classe, 23.8% sont énervés, 19,2% fatigués) démontre, selon moi, qu'un soutien et un accompagnement seraient les bienvenus dans certaines situations afin de permettre une prise de recul et une compréhension étayée de la situation.

Cependant, pour qu'une collaboration ait lieu, il faut que chacun puisse amener son savoir, ses outils, sa manière d'être et de penser. C'est pourquoi je vais ici faire l'état des lieux des apports que pourrait amener un psychomotricien à un maître d'éducation physique devant faire face à des adolescents agressifs ou violents. Lors de la récolte des données, j'ai pu me rendre compte à quel point les maîtres d'éducation physique ont de nombreuses idées et explications quant aux manifestations agressives et violentes de la part de certains adolescents dans leurs leçons. Ainsi, mon travail ici va être de mettre en lien les différents éléments explicatifs des maîtres d'éducation physique avec mes connaissances de psychomotricienne acquises tout au long de ma formation et de mes expériences (pré-)professionnelles.

Je vais dès lors commencer par mettre à jour le regard spécifique du psychomotricien dans le contexte qui nous intéresse ici. Ainsi, je me servirai en premier lieu de mes observations directes puis je regrouperai ces dernières avec toutes les explications, pistes de réflexion et idées qu'ont eues les maîtres d'éducation physique afin de mettre en lumière quelques grands thèmes que je pense pouvoir amener aux enseignants. Ces grands thèmes seront ensuite disposés dans un diagramme mettant en avant l'aspect relationnel – à soi, à l'autre, à l'environnement – dont s'occupe la psychomotricité. Ceci m'amènera alors à penser des

moyens et setting concrets quant à la collaboration entre psychomotriciens et maîtres d'éducation physique face aux manifestations violentes et agressives en cours d'éducation physique.

6.1 Regard spécifique du psychomotricien

Pour faire suite aux nombreux résultats obtenus grâce au questionnaire *Agressivité et violence en éducation physique : quelles perceptions, quelles réalités ?*, je vais dans un premier temps évoquer les éléments qui m'ont interpellé durant les observations directes et qui n'ont pas été abordés par les maîtres d'éducation physique.

Puis je relierai mes observations à celles des maîtres d'éducation physique et établirai différents thèmes qui me serviront de base de réflexion quant aux outils que je pourrai amener.

6.1.1 Durant les observations directes

Bien que je n'aie pas assisté à de manifestations de violence physique directe telles que des bagarres durant nos observations, j'ai pu mettre en lumière différents éléments me semblant être important à relever.

Avant d'entrer dans les détails, je tiens à préciser que ces observations ne mettent en aucun cas en doute les compétences des maîtres d'éducation physique. Durant ces observations directes, je n'avais aucunement connaissance des valeurs/principes/pensées régissant la pratique de ces professionnels.

Ainsi, durant mes quatre leçons d'observation, j'ai pu remarquer que certains moments et facteurs peuvent favoriser des manifestations violentes ou agressives :

Les contacts et coups fortuits

Bien que donnant l'impression de jouer adéquatement, certains élèves ne semblent pas avoir une connaissance suffisante de leur corps (taille, volume), de l'espace (de la salle, des engins, des camarades). La régulation tonique (se mettre en mouvement, réagir, arrêter un geste, anticiper) et la gestion tonico-émotionnelle semblent également mettre en difficulté certains d'entre eux.

Ces premières difficultés sont, selon moi, en lien avec l'adolescence. Comme nous avons pu le voir précédemment, le schéma corporel est en pleine mutation et l'adolescent doit se « recalibrer » dans chacune des activités qu'il exécute.

Quant à la gestion du tonus, en plus du tonus de fond génétiquement acquis, la régulation tonique est indissociable des émotions. L'excitation, la peur ou le plaisir amenés par les jeux, les confrontations et les défis sont tant d'émotions fortes ressenties par l'élève durant les leçons d'éducation physique. Comme dans de nombreux autres domaines, l'aspect tonico-émotionnel est donc essentiel à prendre en compte.

Ainsi, ces facteurs – recalibrage du schéma corporel, rapport à l'espace et régulation tonico-émotionnelle – sont, régulièrement, responsables de contacts physiques fortuits, non-voulus et non dirigés pouvant par la suite générer des conflits.

Les facteurs propres à l'adolescence.

En plus de ces différentes observations, je tenais à mettre en avant les facteurs propres à l'adolescence que j'ai identifié durant mes observations. Il est par ailleurs étonnant de voir

qu'aucun maître d'éducation physique n'a relié les comportements agressifs et violents à l'adolescence. Sans vouloir justifier ou excuser les comportements agressifs et violents des adolescents en les reliant à des causes développementales et de maturation psychique, il est nécessaire de se rappeler que ces jeunes sont en plein changement. Comme nous avons pu le voir dans le cadre théorique, les adolescents sont en proie à de nombreux conflits – tant internes qu'externes – qu'ils ne peuvent pas toujours mettre en mots, symboliser et qu'ils expriment, dès lors, par le passage à l'acte. Dans les comportements agressifs propres à l'adolescence durant les leçons d'éducation physique, je pense tout particulièrement aux jeunes qui mettent sans cesse en question le cadre, qui sont dans la confrontation permanente ou qui – majoritairement les jeunes filles – sont dans une passivité extrême, tant l'activité physique risque de mettre à mal leur image si fragile.

La capacité à jouer

Sans entrer ici dans les détails, la capacité à jouer est un travail de longue haleine s'organisant durant l'ensemble de notre enfance et étant fortement en lien avec les compétences de symbolisation. Durant mes observations, j'ai pu remarquer les différences interindividuelles qui existent chez les adolescents à ce sujet.

Certains d'entre eux sont très au clair avec le fait d'être « dans le jeu ». Ils savent quand le jeu est fini et peuvent différencier les rôles qu'ils ont dans et hors du jeu. D'autres, au contraire, ne semblent pas toujours pouvoir différencier l'espace-temps « jeu » du reste de la leçon. Certains jeunes sont rapidement dépassés et envahis par le jeu. J'ai, par exemple, observé des jeunes qui avaient de la peine à sortir du cadre du jeu et à passer à autre chose une fois le match ou la partie terminée. Souvent ces jeunes ressassent la partie longtemps après que celle-ci se soit terminée sans pouvoir se calmer et « tourner la page » (qu'ils aient perdus ou gagnés). Face à ce comportement, d'autres jeunes peuvent rapidement être irrités et là aussi le conflit surgit.

Les transitions

Lors de ces moments d'« entre-deux », il y a plus de manifestations agressives et violentes. En effet, que ce soit lorsque certains élèves sont déjà dans la salle et attendent leurs camarades, lors des moments de battement entre deux activités ou lors des rangements par exemple, certains élèves se permettent d'attaquer le cadre (shoote extrêmement fort dans un ballon, monte sur une installation) ou un camarade (remarques verbales, pousse par derrière un élève). Ces comportements surviennent essentiellement car il y a moins de repères dans les transitions. Les rôles sont mouvants (*une fois que j'ai fini de ranger mon objet, qu'est-ce que je fais ?*), les espaces moins définis (le local à matériel est souvent le lieu de diverses agressions par exemple) et la surveillance moins forte.

La transmission des consignes/des règles du jeu

A de nombreuses reprises, j'ai pu voir que certains maîtres d'éducation physique adaptaient les règles du jeu en cours d'activité/de partie. Pour certains élèves, il est extrêmement difficile d'être *dans le jeu* tout en étant attentif à l'environnement dans lequel celui-ci s'inscrit. Ainsi, il n'est pas rare que plusieurs élèves n'entendent pas les nouvelles consignes de l'enseignant et ne peuvent dès lors pas s'adapter. Les moqueries des pairs – et les réactions défensives : insultes, coups, etc. – surviennent alors quasiment immédiatement.

6.1.2 Thèmes de réflexion et pistes d'intervention

Mes observations, ainsi que les éléments de réponses obtenus grâce aux questionnaires, me permettent dès lors de fournir une première réflexion quant à un *projet d'intervention* qui pourrait être réalisable dans les écoles vaudoises en collaboration avec les maîtres d'éducation physique rencontrant des adolescents violents et agressifs durant leurs leçons.

Voici ici une liste des grands thèmes que j'ai pu mettre en avant. Ainsi, les manifestations violentes et/ou agressives en éducation physique de certains jeunes seraient à mettre en lien avec :

- **Les difficultés psychomotrices, psychoaffectives ou cognitives** que peuvent rencontrer certains adolescents de par le manque de fonctionnalité de leur équipement biologique par exemple. Dans cette catégorie, je pense aux adolescents qui sont en réelle difficulté sur le plan moteur (élève « maladroit », dyspraxique, etc) ou psychoaffectif (comportement et réaction de petit par exemple). Il n'est pas rare qu'un élève ayant ce type de difficulté arrive à suivre une scolarité dans l'enseignement obligatoire grâce à de fortes capacités de compensation. Mais bien souvent, cet élève reste toujours « le maladroit » qui a toujours été comme cela et auquel on s'est habitué sans chercher à prendre en compte ses réelles difficultés motrices, affectives ou cognitives.
- **Les capacités de symbolisation** qui sont différentes chez chaque individu. La capacité à donner du sens, à tisser des liens et à prendre du recul n'est pas innée. Elle s'acquiert au fil du temps grâce aux nombreuses expériences que nous vivons. Si les capacités d'abstraction sont au centre du développement sensori-moteur, intellectuel et affectif de l'enfant de 7 à 12 ans²³, elles sont grandement remises en jeu lors de l'apparition de la puberté et des différents changements, entre autres, hormonaux, physiques, etc. Certains jeunes sont dès lors dépassés, que ce soit dans les interactions avec leurs pairs (mauvaises interprétations des dires ou des émotions) ou dans le jeu (compréhension intellectuelle et pratique des consignes, distinction de l'espace du jeu par rapport à la réalité, etc).
- **L'estime de soi** peut également être un des facteurs menant à des formes d'agressivité ou de violence. En effet, bon nombre d'adolescents sont en plein remaniement narcissique. Il leur est alors particulièrement difficile d'être au clair avec leur propre image et leur valeur. Dans un mécanisme de défense et de protection de soi, il arrive alors que certains jeunes ne fassent qu'attaquer ou alors se mettent en retrait afin de mettre à distance leur fragilité (Chouchena, Dolivo-Schmutz & Halfon, 2000, p. 57). Les nombreuses situations de compétitions présente en éducation physique (jeux de règles, sports, etc.) touchent constamment l'estime de soi.
- **L'expression des émotions** est un sujet délicat dans le cadre éducatif scolaire. En effet, à l'école nous apprenons très rapidement à ne pas se laisser déborder par ses émotions et même à ne pas les montrer selon les situations. Si cela a certainement

²³ L'âge varie selon les théories. Piaget parle lui du stade des opérations concrètes entre 7 et 12 ans alors que Freud amène lui la notion de latence qui va de 4/5 ans à la puberté.

comme premier objectif de pouvoir être en classe de manière adéquate, il peut également y avoir certaines dérives telles que la coupure émotionnelle. Selon certaines études, cette coupure émotionnelle peut amener à certaines formes de violence et de délinquance tant les élèves ne se rendent plus compte de ce que peut ressentir l'autre (Favre, 2013. In : Dugas, 2012, p. 172).

Mais, en éducation physique, la mise en jeu corporelle change la façon dont les émotions sont contenues. Et ceci peut s'expliquer par l'implication des différentes parties de notre cerveau. La partie limbique (cerveau émotionnel) se retrouvant tiraillée entre la partie archaïque (état d'alerte, mécanismes de survie, etc.) et la partie rationnelle : le néo-cortex. Lorsque nous sommes pris au jeu, bien souvent, c'est le cerveau reptilien qui gagne, faisant réagir le cerveau limbique de manière plus primitive²⁴. Nos émotions ne sont plus aussi bien contrôlées que lorsque nous sommes dans une situation sécurisée (assis en classe par exemple). Ceci explique donc, en partie, les manifestations agressives et violentes dont peuvent faire preuve certains adolescents lorsque, pris dans le jeu, ils ne pensent plus qu'à se défendre : défense physique, défense de l'estime, etc.

Ainsi, l'éducation physique est selon moi un excellent cadre pour explorer les émotions avec des adolescents. En effet, cet espace cadrant qui accueille à la fois un groupe, une mise en jeu corporelle et des surprises, permet à tout un chacun de vivre des situations de stress, de peur, de joie et de colère. Dans un tel cadre, les émotions peuvent être vécues et conscientisées dans les limites tolérées par l'enseignant. Ainsi, l'adolescent apprendra à mieux se connaître et à ne pas refouler proprement et dûment ses émotions, mais à les exprimer adéquatement selon les contextes.

- **Le contexte éducatif, socio-familial** est selon bon nombre d'enseignants un des facteurs menant à des comportements irrespectueux, parfois agressifs et violents. Il est évident que l'environnement familial et les valeurs qui y sont transmises ont un rôle à jouer quant aux comportements et relations qu'entretient le jeune.
- **Les contacts physiques et interactions verbales** sont, comme nous avons pu le voir, significativement plus nombreux en leçon d'éducation physique qu'en classe. Les comportements sont également plus intuitifs, réactifs et spontanés étant donné que le corps est en mouvement dans son ensemble, au sein d'un groupe. La mise en jeu du corps et des affects amène ainsi, parfois, à des contacts physiques involontaires ou faisant partie du jeu qui ne se seraient pas produits en dehors de ce dernier. Il en va de même pour les remarques verbales qui sont plus directes, moins construites et élaborées que lorsque le corps est posé, au repos. L'expression physique et verbale ainsi que leur réception – comprendre que mon camarade n'a pas fait exprès de me heurter – n'est ainsi pas toujours évidente dans les cours d'éducation physique.
- **Le groupe classe** joue un rôle important dans les leçons d'éducation physique. En effet, la dynamique propre à ce groupe se répercute indéniablement dans cet espace différent qu'est la leçon d'éducation physique. Si, au premier abord, nous aimerions relier la

²⁴ Réflexion issue du cours « *Dynamique des processus sensorimoteurs et de maturation neurodéveloppementale* » donné par Chantal Junker-Tschop, 2010.

dynamique groupale d'une classe à son enseignant titulaire, il est évident qu'une classe peut avoir de nombreux comportements différents en fonction de l'enseignant qu'il a en face de lui. Cependant, les rôles qu'a chacun des élèves au sein de ce groupe ne changent que très peu d'un contexte à l'autre. Et bien souvent, les difficultés que rencontre l'élève sont directement à mettre en lien avec le groupe classe et inversement. Les interactions entre élèves au sein d'une classe doivent nécessairement être prises en compte lorsqu'une difficulté apparaît (Curonici & McCulloch, 2006, p. 48).

- **La temporalité et les transitions** sont d'une grande importance quant au bon déroulement de leçons d'éducation physique. En effet, l'enseignant se doit de proposer un rythme qui, bien qu'étant différent selon les activités, permet à l'ensemble des élèves de suivre. Les plus rapides et vifs doivent souvent apprendre à patienter alors que les moins réactifs se doivent d'être attentifs s'ils souhaitent suivre. Les moments de transition ont une grande importance dans les leçons (et dans les séances de psychomotricité) car ils permettent de rassembler les participants, de faire baisser l'excitation et que chacun puisse reprendre son propre rythme avant de retourner dans un rythme commun imposé. Ces moments sont également essentiels pour certains adolescents qui ont de la peine à anticiper. Que ce soit dans le manque de réactivité, comme cité auparavant, ou dans le manque d'inhibition. Ainsi, le fait de se retrouver en décalage temporel avec ses camarades peut amener là aussi à des manifestations agressives ou violentes.

Concernant le manque d'anticipation – et donc la confrontation à l'imprévu – il est aussi important de parler de rituels. Des moments tels que l'appel sont d'une grande valeur pour les jeunes en manque de repères.

- **Le cadre des leçons** est un concept contenant de nombreux éléments tels que les règlements (propres à l'éducation physique, au respect de la salle et de ses camarades ou relatifs aux activités). Contrairement à une situation en classe où les règles sont majoritairement identiques, jour après jour, semaine après semaine, l'éducation physique amène de nombreuses variations de cadre, activité après activité. Si c'est évidemment une chance que de pouvoir apprendre à jouer avec les règles, il est nécessaire de ne pas oublier que chaque adolescent a son propre rapport au cadre. Ainsi, le maître d'éducation physique se doit d'être le plus clair possible lorsqu'il propose des activités demandant un certain respect des règles mais il doit également veiller à proposer des activités plus libres où un cadre d'ordre général suffit afin que l'élève puisse s'exprimer tel qu'il est.
- **La spatialité** est également à prendre en compte lors des leçons d'éducation physique s'adressant à des adolescents. En effet, j'ai pu observer que plusieurs types d'espace étaient en lien avec des manifestations agressives ou violentes. L'espace propre à chaque élève est en premier lieu un élément important car comme nous avons pu le voir précédemment, chaque élève n'a pas la même tolérance à la proximité ainsi que face aux contacts, même si ceux-ci font partie du jeu. Il est dès lors intéressant, je trouve, de travailler sur ces notions d'espace, d'aider les jeunes à conscientiser le type d'espace qu'ils tolèrent et ceci en fonction des situations (jeux de lutte par exemple). Je trouve d'ailleurs cet aspect particulièrement intéressant à travailler avec des adolescents car certains ont tendance à être très proches physiquement dans leur vie

quotidienne : ils se prennent dans les bras, se font une bise pour se saluer, etc. Le processus de séduction naissant change considérablement les distances interpersonnelles chez ces jeunes et l'éducation physique est, selon moi, tout comme la cour de récréation un espace où ces distances sont testées et éprouvées.

Finalement, la spatialité de la salle est aussi à prendre en compte, car bien souvent, les adolescents profitent d'être hors du regard de l'enseignant (dans le local à matériel par exemple) pour mettre en acte ce qu'ils se retiennent de faire jusqu'alors. Bien entendu ce dernier ne peut pas être partout et son rôle ne doit pas se transformer en celui de policier, mais il est, selon moi, nécessaire de rester attentif aux différents espaces d'une salle de sport.

- **Les caractéristiques des objets utilisés et proposés** sont également à prendre en compte. Bien souvent, dans la vie quotidienne, nous utilisons les objets en fonction de ce pour quoi ils sont prévus et ne pensons plus à leurs caractéristiques et à ce qu'elles impliquent sur notre organisation tonico-émotionnelle et motrice. En éducation physique aussi les caractéristiques de l'objet induisent un comportement aux élèves. Le choix de la balle est, par exemple, essentiel lors d'une partie de balle brûlée : une balle de tennis (compacte, rapide et bondissante) induira une forte excitation et beaucoup de mouvements alors qu'une balle en mousse ira moins loin et permettra une meilleure anticipation.
- **Le travail du jouer** est un aspect qui n'a pas été mentionné par les maîtres d'éducation physique mais qui, selon moi, en plus d'être spécifique aux psychomotriciens, regroupe différents éléments dont j'ai déjà fait état : la symbolisation, la distinction entre jeu et réalité, etc. Dans un premier temps, il est important de se rappeler que la capacité à jouer n'est pas innée. Le fait de pouvoir jouer adéquatement avec ses pairs est un travail de longue haleine se faisant dès les premiers jours de notre vie. En grandissant, l'enfant passe par différents stades du jeu qui sont en lien avec les stades de développement affectif et cognitif théorisés, entre autres, par Piaget et Winnicott (de Monte, 2009, p. 1).

Bien que n'ayant pas trouvé de littérature au sujet du travail du jouer chez l'adolescent, je pense qu'il est possible que, comme de nombreux autres domaines, ce dernier soit également remanié à l'adolescence. Puisque – comme nous l'avons vu à maintes reprises – les compétences motrices ou représentatives sont quelquefois mises à mal, il semblerait évident que la manière dont le jeune appréhende le *jeu* soit elle aussi, dans certains cas, ré-actualisée.

Je pense également que l'éducation physique ne tient pas un rôle anodin dans le quotidien des adolescents puisqu'elle est un des derniers rares espaces ludiques proposés (et imposés) à l'ensemble des adolescents. Selon Winnicott, cet espace est extrêmement important puisqu'il se situe à la limite entre l'expérience psychique personnelle et de contrôle des objets réels ; entre ce qui est vécu et ce qui existe de fait. L'adolescent se retrouve donc, une nouvelle fois, tiraillé entre ses instincts, ses pulsions (pas toujours conscientisées) et sa capacité à se représenter, à prendre du recul et se considérer dans un environnement extérieur à lui-même. Ainsi, Winnicott affirme que l'excitation liée au jeu n'est pas uniquement en lien avec les instincts et les pulsions du

sujet mais également avec ses propres capacités à *contenir* l'expérience (de Monte, 2009, p. 7).

- Finalement, vous l'aurez compris, l'expérience de ***l'adolescence*** peut être considérée comme un facteur d'agressivité en soi. Comme nous avons pu le voir dans le cadre théorique, l'adolescent se retrouve, dès la puberté, en prise à de nombreux changements qui le dépassent et dont il aimerait bien s'affranchir. L'adolescent aimerait à la fois rester un enfant et ne pas avoir à subir tout cela, et en même temps, il voudrait déjà être adulte et que les aspects négatifs de l'adolescence soient déjà passés. Ces conflits sont propres à l'adolescence et il est dès lors essentiel de garder en tête les types de comportements spécifiques dont peuvent faire preuve ces élèves.

Les enseignants, comme l'ensemble des adultes gravitant autour des adolescents, ont cette tâche difficile que de s'adapter aux manifestations fluctuantes de certains jeunes : parfois immatures et/ou violents, parfois responsables et authentiques. Comme je l'ai déjà dit auparavant, mon idée n'est pas de déresponsabiliser les adolescents lorsqu'ils font preuve de comportements agressifs ou violents, mais plutôt de garder en tête que nous travaillons avec une population spécifique ayant ses propres besoins.

Plutôt que de vouloir uniquement éduquer les adolescents, je pense que nous avons tout intérêt à leur proposer des activités où ils se sentent bien, où ils peuvent explorer différentes émotions, différents vécus dans un cadre sécurisé qui leur permettra, par la suite et petit à petit, de conscientiser leur fonctionnement, de construire leur propre identité.

Ainsi, comme nous venons de le voir, l'agressivité et la violence ont des origines multifactorielles que nous ne pouvons réduire à une simple logique causale. Mais il est également important de se souvenir qu'agressivité et violence se situent sur un continuum et n'ont, dès lors, pas le même statut.

Ainsi, selon moi, des leçons d'éducation physique pensées et menées en collaboration avec des psychomotriciens permettraient de fournir un cadre où cette distinction pourrait être explorée et mise en mots. Où l'agressivité pourrait être vécue comme étant nécessaire et bénéfique tant que conscientisée, contrairement à la violence qui serait alors présentée comme un défaut de symbolisation propre à l'individu.

6.2 Terrains et types d'intervention

Etant donné que l'agressivité et tout particulièrement la violence ne prennent place qu'au sein d'une relation et d'une intersubjectivité, j'ai choisi de réfléchir mes pistes d'intervention en suivant un modèle théorique définissant la psychomotricité comme étant la prise en compte de la relation à soi, à l'autre et à son environnement. Ces trois domaines n'étant pas indépendants les uns des autres, je les ai représentés se chevauchant pour former d'autres domaines se situant à la frontière de chacun des trois types de relation (**Schéma 3**).

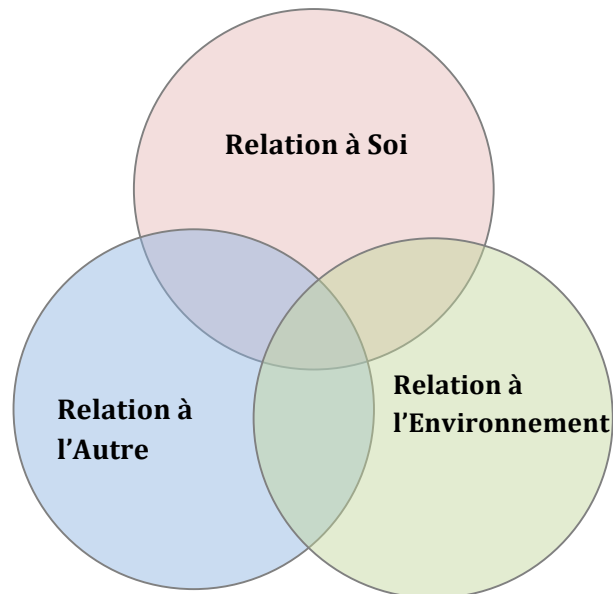


Schéma 3 : Les trois types de relations auxquels la psychomotricité s'intéresse

Puis j'ai classé, d'après ma propre réflexion, les thèmes abordés au point précédent dans ce diagramme en fonction des domaines auxquels je pensais qu'ils appartenaient en priorité. Par exemple, selon moi, les **difficultés psychomotrices, psychoaffectives ou cognitives** s'inscrivent en premier lieu dans l'équipement et le fonctionnement de l'individu et donc dans la relation à soi. Bien entendu, nous pourrions également les placer à l'intersection de *relation à soi* et *relation à l'environnement* puisque nous parlons aujourd'hui de « situation de handicap », mais j'ai fait le choix de placer ma réflexion dans le contexte des leçons d'éducation physique. Ainsi, les difficultés que peut, par exemple, rencontrer un enfant sur le plan du tonus lui appartiennent lors de ces leçons. En effet, la plupart du temps l'enseignant n'est pas en mesure de faire du soutien individuel et l'élève apprend à compenser seul dans ce contexte groupal.

Le diagramme ci-dessous rassemble ainsi l'ensemble des thèmes abordés précédemment dans les divers types de relation.

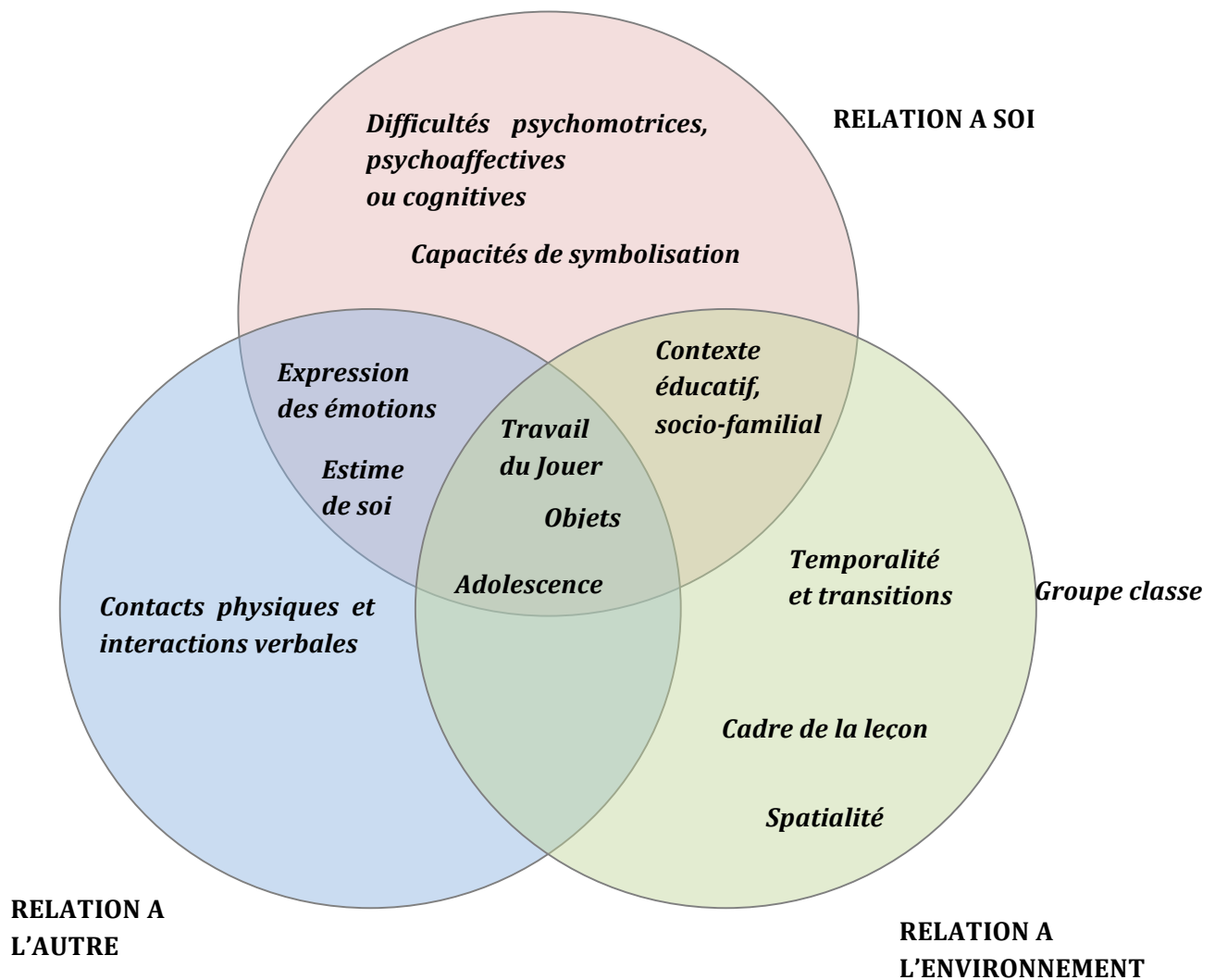


Schéma 4 : Classement des thèmes par type de relation

Hormis le fait d'organiser les thèmes à aborder dans une collaboration entre maîtres d'éducation physique et psychomotriciens, ce diagramme me permet essentiellement de penser les modes et terrains d'intervention. En effet, chaque type de relation ne peut être abordé de la même manière et avec les mêmes personnes. Par exemple, les leçons d'éducation physique ne sont pas, à première vue, le lieu idéal pour traiter des difficultés psychoaffectives que peut rencontrer un jeune. Le rapport intime à ses propres difficultés ne peut être exploré et vécu, à mon avis, que dans un cadre sécurisé et un setting individuel thérapeutique. Les maîtres d'éducation physique ne sont, qui plus est, pas mandatés pour faire un travail individuel.

L'éducation physique offre par contre un excellent cadre pour travailler les éléments se rapportant aux contacts physiques, aux interactions, à l'espace ou encore au cadre. En effet, comme nous avons déjà pu le comprendre à de nombreuses reprises, les leçons d'éducation physique peuvent offrir un espace suffisamment contenant et sécurisé où le jeune peut explorer de nombreuses situations relationnelles au sein d'un groupe de pairs et ceci dans le mouvement.

Cette réflexion suit d'ailleurs une logique qui voudrait que le travail propre à la *relation à soi*

se fasse dans un setting individuel, alors que la *relation aux autres* et à *l'environnement* sont bien évidemment explorées de manière plus pertinente au sein d'un groupe. Voici donc ci-dessous le diagramme précédent sur lequel se superposent les types d'intervention.

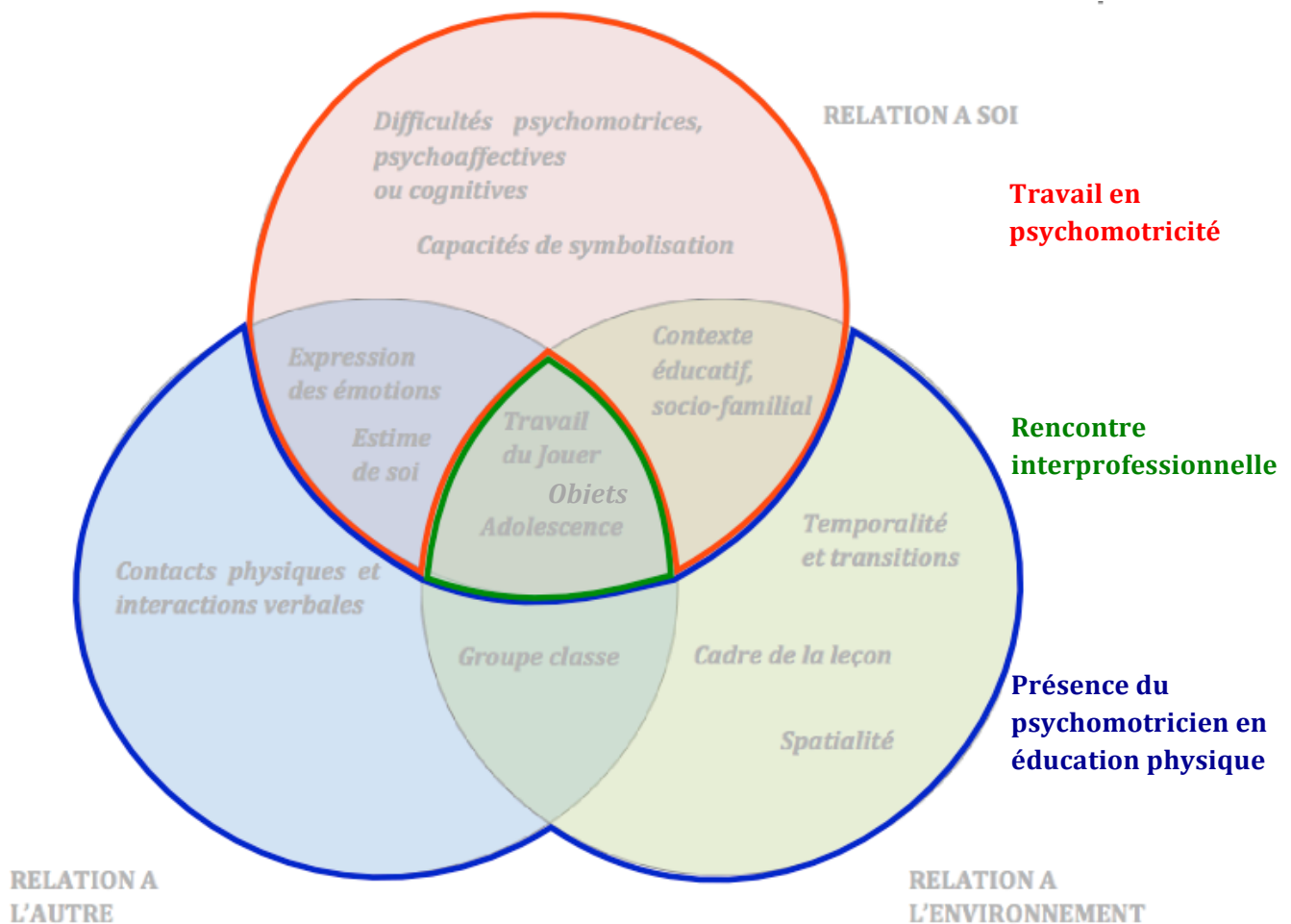


Schéma 5 : Répartition des trois types d'intervention en fonction des thèmes à aborder.

Le premier type d'intervention que je tiens à approfondir concerne **la présence d'un psychomotricien durant les leçons d'éducation physique**. Dans ce domaine, je pense essentiellement à trois modes d'intervention distincts :

- Des interventions ponctuelles d'un psychomotricien suite au signalement d'un maître d'éducation physique se retrouvant confronté à une classe particulièrement difficile. Le psychomotricien viendrait alors observer la dynamique groupale de la classe ainsi que, par exemple, l'organisation spatio-temporelle des leçons. Cette position de tiers lui permettrait d'avoir une vision plus globale sur la situation. Suite à cela, il élaborerait – en collaboration avec l'enseignant – des aménagements relatifs aux différents plans qui l'ont interpellé.
- Des observations spécifiques d'un ou plusieurs élèves que le maître d'éducation a remarqué comme étant en difficulté tant sur le plan moteur, cognitif, affectif ou

relationnel. Tout en proposant une compréhension plus approfondie de la situation à l'enseignant, le psychomotricien envisagerait des aménagements pour le(s) élève(s) en question ainsi qu'un éventuel suivi en psychomotricité (voir ci-dessous).

- Des co-animations « éducation physique et psychomotricité » lorsqu'un travail sur le moyen/long terme est nécessaire. La complémentarité de regards et des activités proposées par le maître d'éducation physique et le psychomotricien permettrait potentiellement aux élèves de vivre des expériences différentes. La vision plutôt éducative des maîtres d'éducation physique s'allierait ainsi repères professionnels des psychomotriciens afin d'adapter les leçons aux élèves manifestants des difficultés sans entraver ou réduire la participation du reste de la classe.
La présence de deux personnes au sein des leçons permettrait également une complémentarité des rôles – pôle maternant et pôle paternant – plus concrète et facile pour certains adolescents en mal de repères. La création d'alliances avec un adulte serait également, peut-être, plus facile.

Concernant les **rencontres interprofessionnelles**, je pense que certains thèmes tel que l'adolescence, le développement psycho-affectif du sujet ou encore le travail du jouer mériteraient d'être traités lors de formations continues ou de supervision dont pourraient bénéficier les maîtres d'éducation physique intéressés. Bien que l'agressivité et la violence ne figurent pas dans le diagramme – étant donné que ce dernier rassemble les grands thèmes explicatifs des comportements violents et agressifs – il est évident que ces thèmes pourraient également être amenés, discutés d'un point de vue théorique et explorés afin que les maîtres d'éducation physique puissent en avoir une connaissance plus approfondie et scientifique. Je trouverais très intéressant de proposer des formations continues sur un thème tel que l'agressivité et la violence proposant à la fois une partie théorique ainsi que des explorations corporelles.

Finalement, le **travail en psychomotricité**, bien qu'entrant dans le domaine de la thérapie – contrairement aux deux précédents types d'intervention essentiellement préventifs – n'est, selon moi, pas à exclure. En effet, pour certains élèves, la relation qu'ils entretiennent avec leur propre corps et leur identité n'est pas suffisamment solide pour qu'ils puissent être à l'aise et adéquat dans le groupe et/ou dans le mouvement. Ainsi, un suivi individuel ou groupal en psychomotricité offrirait un espace où le jeune peut se confier et mettre en jeu ses difficultés. La collaboration avec le maître d'éducation physique se ferait, quant à elle, en amont lorsque l'enseignant signalerait le jeune, accueillerait le psychomotricien dans ses leçons, lui ferait part de ses observations. Des points de situation permettraient également de mettre en parallèle le travail effectué en psychomotricité avec le comportement du jeune durant les leçons d'éducation physique.

Conclusions

Il semblerait donc qu'une collaboration entre maîtres d'éducation physique et psychomotriciens puisse être une approche innovante et pertinente dans certaines situations et auprès de certains adolescents faisant preuve de manifestations agressives et violentes. D'autant plus que l'agressivité et la violence semblent faire partie de la réalité professionnelle et scolaire des enseignants comme des élèves.

Bien sûr ce travail n'est pas exempt de biais. Parmi les plus importants, je citerai le nombre restreint de réponses récoltées et le fait que ce travail soit essentiellement quantitatif. Ceci m'a amené à avoir une vision théorique large sur mes thèmes et non pas un approfondissement individuel des vécus et des antécédents individuels des enseignants et des élèves.

Néanmoins, dès le départ j'ai eu envie de me diriger vers une recherche par questionnaires afin d'obtenir un éventail de réponses plus large que si j'avais effectué des entretiens. Cependant, si c'était à refaire, je veillerais à réaliser un questionnaire plus court, avec moins de réponses ouvertes afin de pouvoir traiter un plus grand nombre de questionnaires, tout en menant en parallèle quelques entretiens ou observations de terrain spécifiques.

Malgré ces biais que je suis en mesure d'identifier actuellement, je pense avoir mis en lumière la potentialité d'une collaboration qui n'existe pas encore et que j'aimerais, personnellement, approfondir pratiquement dans la suite de ma vie professionnelle. Réunir deux corps professionnels ayant un attrait pour le corps et le mouvement, ayant des outils et des supports théoriques et pratiques communs et différents à la fois permettrait, selon moi, une collaboration fructueuse auprès de certains adolescents en mal de repères et ne sachant comment exprimer leur mal-être.

Comme je l'ai proposé dans mes pistes de réflexion, un travail sur le terrain, que ce soit durant les leçons d'éducation physique, uniquement avec les maîtres d'éducation physique ou encore un travail spécifiquement psychomoteur, offrirait au jeune un environnement pensé pour lui. La vision holistique du psychomotricien apporterait un nouvel espace d'observation, d'expérience et de pensée autour du jeune. Le maître d'éducation offrirait, quant à lui, un cadre groupal où le jeune est en mouvement dans différentes situations ludiques et motrices. Ensemble, ils pourraient élaborer les activités proposées en fonction des besoins de l'élève et/ou du groupe. Les nombreux thèmes sous-jacents à l'agressivité et à la violence approfondis préalablement – estime, symbolisation, espace, temps, travail du jouer, etc. – pourraient ainsi être pensés et vécus de manière plus complète avec une meilleure élaboration en amont.

En outre, le fait de travailler avec un enseignant offrirait, selon moi, un cadre unique et complet au psychomotricien. A la fois dans le domaine de la prévention et de la thérapie, le psychomotricien travaillerait en collaboration avec un enseignant dans un espace de mouvement différent de sa salle de psychomotricité.

Bien entendu, dans ce travail, je me suis uniquement intéressée au thème de la violence et de l'agressivité. Mais je suis intimement persuadée qu'une collaboration entre psychomotricien et maître d'éducation physique aurait également sa place dans d'autres

situations, face à d'autres problématiques et difficultés que peuvent rencontrer tant les élèves que les enseignants. Le développement psychomoteur des élèves d'âge primaire ou un travail en lien avec les apprentissages scolaires (représentation spatiale par exemple) pourraient, selon moi, être des thèmes à aborder dans cette collaboration. Les manifestations violentes et agressives chez les tout-petits pourraient également être un thème à traiter.

Finalement, ce travail de bachelor m'a beaucoup apporté sur le plan personnel. Il m'a premièrement permis d'asseoir mon identité professionnelle de psychomotricienne. Devoir penser un aspect de la pratique psychomotrice une fois les enseignements au sein de la filière de psychomotricité terminés m'a réellement permis de faire des liens.

Des liens entre les nombreux enseignements reçus durant ces trois dernières années. Egalement entre mes différentes identités professionnelles de psychomotricienne, de maître de gymnastique, de maître de sport adaptés et d'enseignante remplaçante. Ce travail m'a définitivement confortée dans mon choix de devenir psychomotricienne tout en me permettant de sentir à quel point j'ai besoin de ces différentes « cordes à mon arc » pour me sentir entière.

Bibliographie

- . (2011, 2013). Loi fédérale sur l'encouragement du sport et de l'activité physique. (Loi sur l'encouragement du sport, L'ESp). Berne : Assemblée de la Confédération suisse.
- . (1975, 2009). Loi d'application dans le Canton de Vaud de la législation fédérale encourageant la gymnastique et les sports (LVLGS). Lausanne : Grand Conseil du Canton de Vaud.
- . (2002). Règlement d'application de la Loi scolaire du 12 juin 1984. Lausanne : Conseil d'Etat du Canton de Vaud.
- . (1984, 2011). Loi scolaire (LS). Lausanne : Grand Conseil du Canton de Vaud.
- ACENSI, J.-P. & VIEILLE-MARCHISET, G. (2010). *Le sport ne sert pas qu'à faire des champions !* Paris : Les Carnets de l'info.
- AGUET, J. (2005). L'éducation physique au sein de l'enseignement spécialisé. Mémoire en Science du Sport, Mention « Enseignement », Lausanne : Université de Lausanne.
- ANDERSON, C. & BUSHMAN, B. (2001). « Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior : A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature ». In : *Psychological Science*, 12, 5, pp.353-359.
- ANTIER, E. (2002). *L'agressivité*. Paris : Bayard.
- ASKOFARE, S. & SAURET, J.-M. (2002). « Clinique de la violence. Recherche psychanalytique ». In : *Cliniques méditerranéennes*, 66, 2, pp.241-260.
- AUBERT, C. (1982). *Winnicott ou de la contention sans représailles*. Conférence du 10.02.1989. Genève : CEFOC.
- AUSLOOS, G. (2010). *La compétence des familles*. Toulouse : Erès.
- BALLOUARD, C. (2006). *Le travail du psychomotricien*. Paris : Dunod.
- BARON, R. & RICHARDSON, D. (1994). *Human aggression*. Berlin : Springer.
- BIELER, L. & CHARPINE-PISCAGLIA, I. (2012). « Corps et adolescence : psychothérapie à médiation corporelle ». *Thérapie psychomotrice*, 170, 2, pp.28-44.
- BIRRAUX, A. (1994). *L'adolescent face à son corps*. Montrouge : Bayard.
- BORDES, P. (2012). Jeux de rien, jeux de bien. Le bien-être relationnel dans les jeux de rue. In : *Sport et bien-être relationnel. Facteurs d'intégration, de socialisation, d'insertion des jeunes*. Paris : Chiron, pp. 109-123.

- BRANDIBAS, G. (2005). « Santé psychique et scolarité ». *Diversité. Ville, école, intégration. La santé des jeunes*. Scérén. 143, pp. 33-38.
- BREDEMEIER, B. (1995). « Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts ». In : *International Journal of Sport Psychology*, 16, 4, pp. 453-463.
- BREDEMEIER, B. (1994). « Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life ». In : *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 16, 1, pp. 1-14.
- BREDEMEIER, B. & SHIELDS, D. (1985). « Values and violence in sport ». In : *Psychology Today*, 19, pp. 22-32.
- BUSS, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York : Wiley.
- CAMPA, F. (2001). *Le phénomène dispensatoire en éducation physique*. Mémoire en Sciences du Sport et de l'éducation physique « Mention Enseignement ». Lausanne : Université de Lausanne.
- CASTELLAN, Y. (2007). « Adolescence, rupture et continuité : étude clinique ». *Carrefours de l'éducation*. 2, 24, pp. 21-35.
- CDIP – Conférence suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique. (2000). *4.2.2.5 Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles de logopédie et des diplômes de hautes écoles de psychomotricité*. Berne : CDIP.
- CHESNAIS, J.-C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris : Laffont.
- CHEVRIER, J. (2007). « L'éducation physique et sportive à l'école spécialisée d'un hôpital de rééducation et de réadaptation fonctionnelle ». *Evolutions psychomotrices*, 19, 76, pp. 87-89.
- CHOUCHENA, O., DOLIVO-SCHMUTZ, V., HALFON, O. (2000). Psychopathologie de l'élève violent. In : DOUDIN, P.-A. & ERKOHEN-MARKÜS, M. (2000), *Violence à l'école. Fatalité ou défi ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 47-67.
- CIIP - CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN. (2013). Plan d'étude romand (PER). Disponible sur <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1298>. Consulté le 17.07.13.
- CONROY, D. ; SILVA, J. ; NEWCOMER, R. ; WALKER, B. & JOHNSON, M. (2001). « Personal and participatory socializers if the perceived legitimacy of aggressive sport behavior ». In : *Aggressive Behavior*, 27, pp. 405-418.
- CRCS - CONFERENCE DES REPONDANTS CANTONAUX DU SPORT. (2010, 2012) Promotion de l'activité physique : idées et ressources. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Version août 2012 disponible sur http://edudoc.ch/record/39052/files/Bewegung_f.pdf , consultée le 16.07.2013.

- CURONICI, C. & MCCULLOCH, P. (2006). « Prémises pour une collaboration avec l'école : du *pourquoi ?* au *pour quoi ?* ». In : CURONICI, C. & MCCULLOCH, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- DE LIEVRE, B. & STAES, L. (2012). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Notions et applications pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DE LIEVRE, B. & STAES, L. (1993). *La psychomotricité au service de l'enfant. Notions et applications pédagogiques*. Paris : Belin.
- DE MONTE, M. (2009). *Le travail du Jouer en psychomotricité. Exploration et méthodologie. Les jeux dans le développement de l'enfant*. Support de cours. HETS – Filière Psychomotricité. Genève.
- DFJ, SESAF, OPS – Département de la Formation et de la Jeunesse, Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation, Office de Psychologie Scolaire. (2008). RPT : Octroi des prestations de logopédie/psychomotricité au 1.1.08. Lausanne : Canton de Vaud. Disponible sur http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/fichiers_pdf/070601_PresentationLogopedie_psychomotricite_CR.pdf , consulté le 31. 07.13.
- DFJP, (2008). *Violence des Jeunes. Rapport du DFJP du 11 avril 2008*. Berne : DFJP. Disponible sur <http://www.ejpd.admin.ch/content/dam/data/kriminalitaet/jugendgewalt/ber-jugendgewalt-ejpd-f.pdf>, consulté le 1.11.13.
- DFJP, (2009). *Violence des jeunes. Ampleur, causes et mesure envisageables*. Berne : DFJP. Disponible sur http://www.ejpd.admin.ch/content/ejpd/fr/home/themen/kriminalitaet/ref_jugendgewalt.html, consulté le 1.11.13.
- DI STEFANO, R. (2001). *Comportements violents chez l'adolescent en milieu scolaire : les mécanismes, les raisons : le cas de l'éducation physique face à ce phénomène*. Mémoire en Science du Sport, Mention « Enseignement ». Lausanne : Université de Lausanne.
- DOT, O. (1984). *Agressivité et violence*. Paris : Marabout.
- DROPSY, J. (1996). *Vivre dans son corps. Expression corporelle et relations humaines*. Genève : IES.
- DUGAS, E. (2012). L'intégration des publics spécifiques par la mise en jeu corporelle ? In : *Sport et bien-être relationnel. Facteurs d'intégration, de socialisation, d'insertion des jeunes*. Paris : Chiron, pp. 171-184.
- DURET, P. (2001). *Sociologie du sport*. Paris : Armand Colin.
- DURING, B. (2012). Les valeurs du sport : sports, relations et bien-être. In : *Sport et bien-être relationnel. Facteurs d'intégration, de socialisation, d'insertion des jeunes*. Paris : Chiron, pp. 15-39.

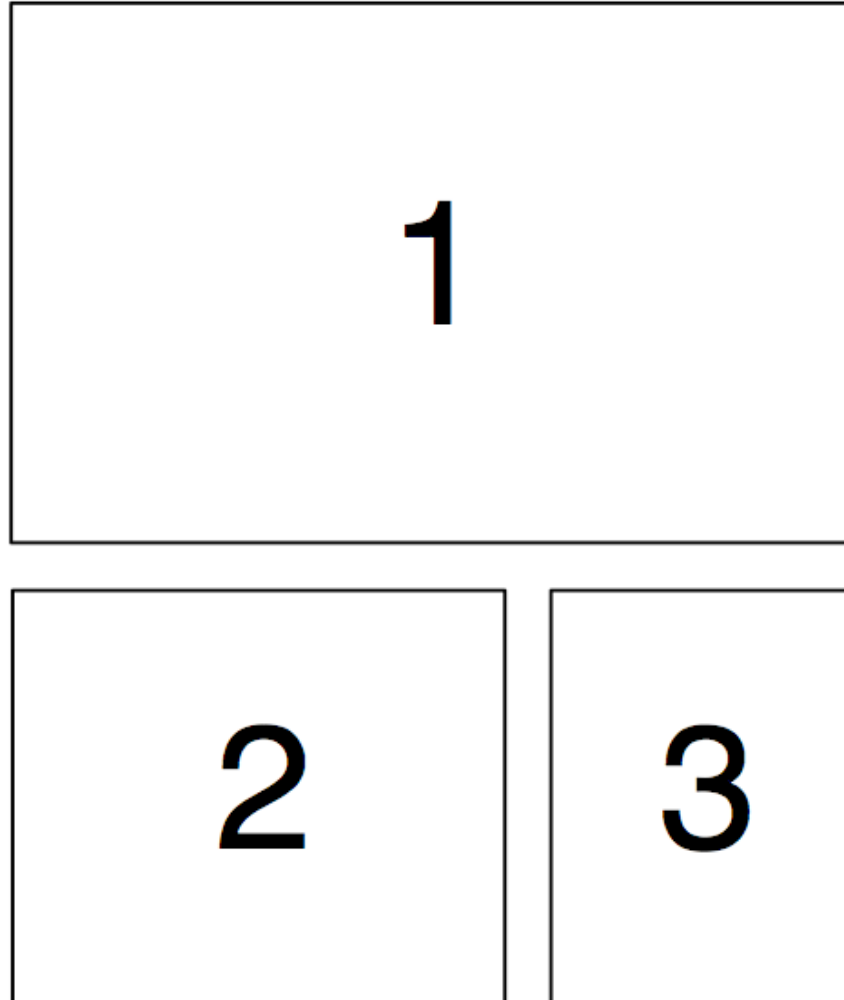
- ESTOPPEY, J. & TREHAN, L. (2003). *Sport et psychomotricité*. Séminaire thématique « Etudiant acteur de sa profession ». Genève : Ecole Romande de Psychomotricité.
- FAVRE, D. (2013). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- FRAGNIERE, I. (2005). *La violence ne fait qu'augmenter dans le milieu scolaire : quelles sont les causes, les raisons de cette violence ? Que faire dans le cadre de l'éducation physique pour la diminuer ?* Mémoire en Science du Sport, Mention « Enseignement », Lausanne : Université de Lausanne.
- GUIOSE, M. (2004). « Arts martiaux et sports de combat en psychomotricité : place de l'agressivité ». In : *Evolution Psychomotrices, Les arts martiaux en psychomotricité*. Paris. 16, 64, pp. 84-91.
- GUTTON, P. (2005). « Du beau en adolescence, le génie esthétique de la tragédie adolescente ». *L'adolescence, création éphémère. Art & Thérapie*. 90-91, pp. 5-12.
- HESSO – Haute Ecole Sociale de Suisse Orientale. (2013). Plan d'étude cadre Bachelor 2007, Filière de formation en psychomotricité. Disponible sur <http://www.hes-so.ch/fr/bachelor-psychomotricite-598.html> . Consulté le 2.11.13.
- JEU, B. (1971). *Le sport, la mort et la violence*. Paris : Editions universitaires.
- JUILLERAT, S. (2004). *Quelle est l'importance des relations sociales et affectives dans la leçon d'éducation physique ?* Mémoire en Science du Sport, Mention « Enseignement ». Lausanne : Université de Lausanne.
- LAGRANGE, C. (2000). « Crise de l'enseignement, crise de vie et violence en milieu scolaire ». In : DOUDIN, P.-A. & ERKOHEN-MARKÜS, M. (2000), *Violence à l'école. Fatalité ou défi ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 99-128.
- LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. (1975). *La symbolique du mouvement*. Paris : EPI.
- LE BRETON, D. (2013). *Une brève histoire... de l'adolescence*. Paris : Béhar.
- LE BRETON, D. (2005). « Souffrances adolescentes ». *Diversité. Ville, école, intégration. La santé des jeunes*. Scérén. 143, pp. 33-38.
- LE BRETON, D. (2001). « Violences et délinquances juvéniles ». In : Bodin, D. (2001). *Sports et Violences*. Paris : Chiron. Pp. 119-131.
- LE GOAZIOU, V. (2004). *La violence*. Paris : Le cavalier bleu.
- MAYOR, L. (2013). *Applications et réceptions cantonales de l'ordonnance fédérale sur l'obligation d'enseigner la gymnastique pour la jeunesse masculine de 10 à 15 ans. Le canton de Vaud (1874-1950)*. Mémoire en Sciences du Sport. Lausanne : Université de Lausanne.
- MICHAUD, Y. (1986). *La violence*. Paris : PUF.
- MICHAUD, Y. (1978). *Violence et politique*. Paris : Gallimard.

- MILLAUD, F. (1989). « Comportements violents (réflexion psychodynamique) ». *Santé mentale au Québec*, 14, 2, pp. 206-209.
- MITSCHERLICH, M. (1975). *L'amour, la haine et l'agression*. Paris : Payot.
- OBOEUF, A. (2012). Sport et socialisation. In : *Sport et bien-être relationnel. Facteurs d'intégration, de socialisation, d'insertion des jeunes*. Paris : Chiron, pp. 149-170.
- OBOEUF, A. & COLLARD, L. (2008). « Agressivité motrice. Habitudes et transferts dans trois sports collectifs ». In : *Socio-logos*, 3, Lausanne : Département de la prévoyance sociale et des assurances.
- OGAY, C. (1988). « L'enseignement spécialisé vaudois : aspects politiques et équipement. ». *Les cahiers de l'enseignement spécialisé*, 3,
- OMS – ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. (2013). *Santé de l'adolescent*. Thèmes de santé. Genève : OMS. Disponible sur http://www.who.int/topics/adolescent_health/fr/ . Consulté le 19.07.13.
- OMS – ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. (2002a). Rapport mondial sur la violence et la santé : résumé. Genève : OMS. Disponible sur http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_fr.pdf. Consulté le 17.07.13.
- OMS – ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. (2002b). Rapport mondial sur la violence et la santé. Genève : OMS. Disponible sur http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/fr/full_fr.pdf . Consulté le 17.07.13.
- PAHLAVAN, F. (2002). *Les conduites agressives*. Paris : Armand Colin.
- PANKSEPP, J. (2000). « Affective consciousness and the instinctual motor system : The neural sources of sadness and joy ». In : ELLIS, R, NEWTON, N, (2000). *The caldron of consciousness, motivation, affect and self.organisation*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 27-54.
- PELLEGRINI, S. (2001). *L'entraide par les pairs en milieu scolaire : de la violence au bien-être et de l'individu à la collectivité*. Mémoire en Science de l'Education. Fribourg : Université de Fribourg. Disponible sur www.f-d.org/SP-table.htm . Consulté le 17.07.13.
- PER – PLAN D'ETUDE ROMAND. (2013). Plateforme du plan d'études romand. Disponible sur <http://www.plandetudesromand.ch/web/guest/home> . Consulté le 17.07.13.
- POTEL, C. (2012). *Être psychomotricien*. Toulouse : Erès.
- POTEL, C. (2010) *Corps brûlant, Corps adolescent : des thérapies à médiations corporelles pour les adolescents*. Toulouse : Erès.
- ROBERT, O. (2004). « Compétition coopérative : pour une nouvelle écologie de la citoyenneté sportive ». *Evolutions psychomotrices*, 16, 66, pp.183-192.

- ROGERS, C. (1968, 2011). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, InterEditions.
- SENN, B. (2012). *Du corps et de l'éprouvé corporel au symbole*. Support de cours. HETS – Filière Psychomotricité. Genève.
- SCHULER, M. (1997). *Les niveaux géographiques de la Suisse*. Berne : Office Fédérale de la Statistique.
- SCIALOM, P. (2005). « L'adolescent et son corps : conflits ou mutations ? ». *Evolutions psychomotrices*, 17, 70, pp. 201-208.
- SPEV – Service du Personnel de l'Etat de Vaud. (2011). Psychomotricien en milieu scolaire, Psychomotricienne en milieu scolaire. Fiche emploi-type. Répertoire des EMPlois-types (REM). N°3404. Lausanne : Etat de Vaud.
- TISSERON, S. (1998). *Y a-t-il un pilote dans l'image*. Paris : Aubier.
- THIBAUT, O. (1976). « L'agressivité humaine ». In : *Les cahiers du GRIF*, 14-15, pp.18-25.
- VAUTRELLE, H. (2009). *Qu'est-ce que la violence ?* Paris : J. Vrin.
- ULMANN, J. (1989). *De la Gymnastique aux Sports modernes, histoire des doctrines de l'éducation physique*. Paris: J. Vrin
- UNIL – Université de Lausanne (2012a). *Guide de l'étudiant en baccalaureat universitaire es Sciences en Sciences du sport et de l'éducation physique. 2012-2013*. Lausanne : Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.
- UNIL – Université de Lausanne. (2012b). *Guide de l'étudiant en maîtrise universitaire en sciences du mouvement et du sport. 2012-2013*. Lausanne : Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.
- VAN CANEGHEM, D. (1991). « Jeux interdits ». *Non-violence actualité*.
- WINNICOTT, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- WINNICOTT, D. W. (1974). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.
- WINNICOTT, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.

Crédits photographiques

Références des photographies de la page de titre.



1. Laura Pannack. (2007-8). *The Untitled*.
Tirée de http://laurapannack.com/personal/the-untitled/#PHOTO_4 .
2. Photographie d'illustration tirée du site *mobilesport.ch*.
<http://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2012/08/Neandertaler-Voelkerball1.jpg>
3. Jamie Chung. (-). - .
Tirée de <http://www.jamiechung.com/#recent> .

Annexes

Annexe 1

Fiche emploi type – Cahier des charges des psychomotriciens en milieu scolaire.

Disponible sur <http://www.vd.ch/index.php?id=17442>, consulté le 6.12.2013.

Etat de Vaud
SPEV

Fiche emploi-type

02/11/2013

Psychomotricien en milieu scolaire Psychomotricienne en milieu scolaire

Fiche no 3404

Autres appellations	Thérapeute en psychomotricité
Catégorie	Emploi-type
Branche d'activité	Les métiers de l'enseignement
Famille professionnelle	Prestations spécifiques d'appui à la formation
Exemple de lieu(x) d'exercice	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (OPS / ODES / OCOSP / OCBE)
Mission	Il ou elle prévient, diagnostique et traite les troubles psychomoteurs. Il ou elle apporte une aide spécifique aux professionnels de l'école, ainsi qu'aux enfants et adolescent-e-s en milieu scolaire touchant le corps dans ses aspects expressifs, relationnels et fonctionnels. Dans ce cadre, il ou elle collabore avec les parents, les acteur-trice-s de l'école et les autres intervenant-e-s impliqué-e-s.
Activités essentielles	<p>Prévention Sensibiliser les acteur-trice-s de l'école, ainsi que les parents aux différents aspects du développement psychomoteur et sur les conditions nécessaires à son évolution harmonieuse Favoriser toute mesure utile au maintien de l'élève dans une classe régulière</p> <p>Evaluation diagnostique Situer l'enfant dans son développement psychomoteur et évaluer les caractéristiques de son organisation psychomotrice au moyen d'observations et d'entretiens avec l'enfant, sa famille et les autres intervenant-e-s professionnel-le-s Mettre en évidence les troubles psychomoteurs et les ressources de l'enfant Elaborer avec les parents une prise en charge adaptée à la situation et le cas échéant, proposer un traitement</p> <p>Prise en charge Rechercher, en collaboration avec les partenaires, les pistes les plus adéquates pour aider l'enfant à développer au mieux ses facultés psychomotrices et son intégration personnelle, scolaire et sociale Créer et utiliser un espace thérapeutique privilégié et protégé dans lequel l'enfant ou l'adolescent-e va pouvoir évoluer positivement Choisir et mettre en œuvre les modalités de traitement Mener les entretiens nécessaires avec l'enfant ou l'adolescent-e, la famille et les autres intervenant-e-s</p>

	<p>Collaboration Dans le respect des rôles de chacun-e et des règles de confidentialité appliquées à la transmission des informations : Travailler avec les parent-e-s Travailler en équipes interprofessionnelles avec les psychologues et les logopédistes Travailler en équipes pluridisciplinaires avec l'ensemble des intervenant-e-s de l'école Effectuer des tâches de conseil auprès des partenaires de l'école</p> <p>Autres activités Actualiser et développer ses compétences professionnelles (supervision, séminaires, formation permanente...) Participer à des groupes de réflexion thématique Participer à des programmes de prévention Encadrer et former des stagiaires en psychomotricité Rédiger des rapports sur l'évolution des enfants ou adolescent-e-s en traitement</p>
Compétences	<p>Créativité Ecoute et communication Maîtrise technique générale Capacité d'analyse et de synthèse Confiance en soi Esprit d'entraide et de collaboration</p> <p>Sens de l'observation Aisance et conscience corporelle, bonne résistance physique Sens du jeu, du rythme et de la musicalité Capacité à résister aux situations difficiles et à les gérer Capacité à travailler en équipes interprofessionnelles et pluridisciplinaires et dans des réseaux complexes Bonne connaissance de l'école et des différentes structures</p>
Parcours professionnel	<p>Brevet / Diplôme (ES) Bachelor</p> <p>Diplôme de psychomotricien-ne conforme aux règlements de reconnaissance de la CDIP (Conférence suisse des directeur-trice-s cantonaux-ales de l'Instruction publique). Depuis 2007, un bachelor (HES) en thérapie psychomotrice est disponible.</p>
Contexte	<p>Les bases de l'activité de psychomotricien-ne sont l'article 46 de la loi scolaire et son règlement d'application, la loi sur l'enseignement spécialisé et son règlement d'application, le règlement CDIP concernant la reconnaissance des diplômes des hautes écoles de logopédie et des hautes écoles de psychomotricité et la loi sur l'Assurance Invalidité et ses dispositions juridiques.</p>
Tendances et facteurs d'évolution	<p>L'équilibre entre l'appartenance au système scolaire et la spécificité du rôle de psychologue en milieu scolaire devrait se préciser, tout comme les notions de travail en équipes interprofessionnelles et pluridisciplinaires.</p>
Domaine Bourse de l'emploi	<p>Social - médical - paramédical - scientifique</p>
Statut du document	<p>Mise à jour le 07/07/2011</p> <p>Copyright © Etat de Vaud</p>

Annexe 2

Questionnaire *Agressivité et violence en éducation physique : quelles perceptions, quelles réalités ?*

Agressivité et violence en éducation physique: quelles perceptions, quelles réalités?

Etant étudiante en 3ème année bachelor de Psychomotricité, j'effectue actuellement mon travail de Bachelor au sujet de la complémentarité des professions (maître d'éducation physique* et psychomotricien) auprès d'élèves dits « agressifs et/ou violents ».

Ce questionnaire s'adresse donc à tous les maîtres d'EPH et d'activités physiques adaptées et santé**, aux étudiants en Sciences du sport et de l'éducation physique (bachelor), en Sciences du mouvement et du sport (master) ainsi qu'aux enseignants du CIN (Cycle Initial) et CYP (Cycle Primaire) qui donnent des heures d'EPH à leurs élèves.

Environ 15 minutes sont nécessaires pour remplir ce questionnaire. Pour faciliter la lecture, seul le masculin a été conservé.

Toutes les données seront traitées de manière entièrement anonyme.

Merci pour votre collaboration !

Sarah Poncet

* maître d'EPH par la suite

** maître d'APAS par la suite

***Obligatoire**

1. Je suis *

Une seule réponse possible.

- étudiant en Sciences du sport et de l'éducation physique (bachelor) *Passez à la question 2.*
- étudiant en Sciences du mouvement et du sport (master) *Passez à la question 2.*
- maître d'EPH *Passez à la question 4.*
- maître d'APAS *Passez à la question 4.*
- enseignant (hors maître de sport) *Passez à la question 3.*
- Autre : _____ *Passez à la question 4.*

2. Je suis étudiant et effectue des remplacements de maître d'EPH ou APAS *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 4.*
- Non *Arrêtez de remplir ce formulaire.*

3. Je donne des périodes d'EPH ou d'APAS bien que je ne sois pas maître d'EPH ou d'APAS *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 4.*
 Non *Arrêtez de remplir ce formulaire.*

Votre pratique en tant qu'enseignant d'EPH ou d'APAS

À partir de maintenant, et ceci jusqu'à la fin du questionnaire, les questions concernent uniquement votre pratique en tant qu'enseignant d'EPH ou APAS. Ceci que vous soyez maître d'EPH ou enseignant.

4. Je suis enseignant *

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- à l'école obligatoire
 dans l'enseignement spécialisé
 Autre : _____

5. Les élèves avec lesquels je travaille *

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- N'ont pas de troubles ou handicap particulier
 Sont en situation de handicap mental
 Sont en situation de handicap sensoriel
 Sont en situation de handicap physique
 Ont des troubles du comportement
 Ont des retards d'apprentissage
 Ont des troubles envahissant du développement
 Autre : _____

6. J'enseigne dans le canton de *

Une seule réponse possible.

- Vaud
 Autre : _____

7. J'enseigne dans une commune de *

Une seule réponse possible.

- Plus de 10'000 habitants
 De moins de 10'000 habitants
 Les deux

8. J'enseigne à des élèves de *

(plusieurs réponses possibles) Attention! Si vous travaillez dans l'enseignement spécialisé, cochez selon l'âge

Plusieurs réponses possibles.

- CIN 1 (4-5 ans)
- CIN 2 (5-6 ans)
- 1ère primaire CYP 1 (6-7 ans)
- 2ème primaire CYP 1 (7-8 ans)
- 3ème primaire CYP 2 (8-9 ans)
- 4ème primaire CYP 2 (9-10 ans)
- 5ème primaire CYT (10-11 ans)
- 6ème primaire CYT (11-12 ans)
- 7ème année VSO (7ème: 12-13 ans)
- 7ème année VSG
- 7ème année VSB
- 8ème année VSO (8ème: 13-14 ans)
- 8ème année VSG
- 8ème année VSB
- 9ème année VSO (9ème: 14-15 ans)
- 9ème année VSG
- 9ème année VSB
- élèves de 12 à 15 ans en enseignement spécialisé
- Apprentissage
- Gymnase
- Autre : _____

9. Pour moi, l'enjeu principal en EPH est *

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- en lien avec la santé physique des élèves
- en lien avec la santé psychique des élèves
- Autre : _____

DEUXIEME PARTIE: Agressivité et violence

10. Je rencontre, ou ai déjà rencontré, des comportements agressifs/violents durant mes leçons d'EPH *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 13.*
 Non *Passez à la question 11.*

11. Pour moi, un comportement agressif ou violent est, par exemple: *

.....
.....
.....
.....
.....

12. Redirection à la prochaine question *

Une seule réponse possible.

- Passer à la question suivante *Passez à la question 24.*

13. Ces comportements agressifs/violents sont: *

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- des bagarres
 des insultes à l'égard des camarades
 des insultes à l'égard de l'enseignant
 des insultes à son propre égard
 des remarques
 destruction du matériel
 l'élève quitte la salle
 l'élève ne supporte jamais de perdre
 rejet des camarades plus faibles (remarques verbales, soupires, etc)
 ne veut jamais participer aux activités proposées
 remise en cause de l'activité
 remise en cause de l'arbitre, des règles
 Autre :

14. Dans ma pratique, ces comportements agressifs/violents surviennent *

Une seule réponse possible par ligne.

	tous les jours	environ 1 fois par semaine	environ 1 fois par mois	environ 1 fois par semestre	environ 1 fois par année	jamais
bagarres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
insultes à l'égard des camarades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
insultes à l'égard de l'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
insultes à son propre égard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
remarques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
destruction du matériel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'élève quitte la salle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'élève ne supporte jamais de perdre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rejet des camarades plus faibles (remarques verbales, soupîres, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
remise en cause de l'activité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
remise en cause de l'arbitre, des règles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Face à ces comportements agressifs/violents, la plupart du temps, je *

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- ne me sens pas désarmé et dépassé
- me sens désarmé
- me sens en danger
- suis à l'aise, sais comment réagir
- suis en soucis pour les autres élèves
- suis en soucis pour l'élève concerné
- Autre : _____

16. Face à ces comportements agressifs/violents, la plupart du temps, je *
(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- sanctionne
- ne réagit pas
- prend l'/les élève/s en cause à part pour discuter
- encourage les élèves à discuter entre eux et à trouver des solutions
- sépare les élèves en cause
- exclu l'élève en cause (de la leçon, de l'ensemble des leçons)
- utilise ces comportements et cherche à les travailler par le biais de jeux ou autres activités
- Autre : _____

17. Avec l'expérience, je remarque que ces comportements sont, la plupart du temps, reliés à un/des élèves en particulier *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 18.*
- Non *Passez à la question 19.*

18. En quelques mots, je pense que cet/ces élève/s a/ont ce genre de comportement car *

19. Avec l'expérience, je remarque que ces comportements sont, la plupart du temps, reliés à une/des classes/s en particulier *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 20.*
- Non *Passez à la question 21.*

20. En quelques mots, cette/ces classes/s a/ont ce genre de comportements car *

21. Avec l'expérience, je remarque que ces comportements sont, la plupart du temps, reliés à une/des situation/s spécifique/s *

(moment de la leçon, discipline, type de jeux, etc)

Une seule réponse possible.

Oui *Passez à la question 22.*

Non *Passez à la question 23.*

22. En quelques mots, cette/ces situation/s engendre/nt ces comportements car *

23. À l'égard des élèves qui font preuve de comportements agressifs/violents, je suis *

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

énervé

compatissant

fatigué

désespéré

compréhensif

irrité

Autre : _____

24. Pour moi, les élèves extrêmement passifs durant les cours d'EPH entrent dans le domaine de l'agressivité *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

25. Je pense que les cours d'EPH sont plus propices aux comportements agressifs et violents que les cours en classe *

Une seule réponse possible.

Oui *Passez à la question 26.*

Non *Passez à la question 27.*

26. Selon moi, il y a plus de comportements agressifs/violents durant les cours d'EPH qu'en classe car *

27. Je considère qu'il y a une différence entre violence et agressivité *

Une seule réponse possible.

Oui *Passez à la question 28.*

Non *Passez à la question 29.*

28. Pour moi, l'agressivité se différencie de la violence par *

29. Pour moi, en cours d'EPH, la violence *

Une seule réponse possible par ligne.

	D'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas d'accord	Sans avis
fait partie du développement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
est normale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
est inacceptable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
est nécessaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Pour moi, en cours d'EPH, l'agressivité *

Une seule réponse possible par ligne.

	D'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas d'accord	Sans avis
fait partie du développement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
est normale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
est inacceptable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
est nécessaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Avant de remplir ce questionnaire, je m'étais déjà interrogé au sujet de l'agressivité et de la violence en EPH ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

TROISIEME PARTIE: Formation

32. J'ai suivi ma formation au sein de *

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- l'Université de Lausanne
 la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne
 Autre : _____

33. J'ai fini ma formation en *

(notez l'année)

34. Au cours de ma formation, j'ai reçu des enseignements au sujet de l'agressivité et/ou de la violence *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passez à la question 35.*
 Non *Passez à la question 36.*

35. Lesquels? *

Plusieurs réponses possibles.

- Un cours spécifique a été tenu à ce sujet (précisez l'intitulé dans la case "autre" si possible)
- Les informations étaient intégrées dans différents cours
- Autre : _____

QUATRIEME PARTIE: Collaboration maître d'EPH/d'APAS & psychomotricien

36. Je connais la psychomotricité *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Je n'en ai jamais entendu parler
- J'en ai déjà entendu parler, mais je ne sais pas très bien ce que c'est

37. Selon moi, la psychomotricité est *

38. Où pensez-vous que les psychomotriciens travaillent? Avec quel(s) type(s) de population? *

39. Pensez-vous que les maîtres d'EPH et les psychomotriciens puissent collaborer? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

40. Pourquoi ? *

41. Seriez-vous intéressé à découvrir des outils concernant les élèves qui rencontrent des difficultés ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non	Sans avis
motrices, physiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comportementales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
affectives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
psychiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
relationnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CINQUIEME PARTIE: Données personnelles

42. Je suis ? *

Une seule réponse possible.

- une femme
 un homme

43. J'ai entre ? *

Une seule réponse possible.

- 20-25 ans
 26-30 ans
 31-35 ans
 36-40 ans
 41-45 ans
 46-50 ans
 51 et plus

44. Je suis intéressée à recevoir les conclusions de ce travail de bachelor lorsqu'il sera terminé *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

45. Je suis d'accord que vous me contactiez à nouveau pour plus de détails, pour un témoignage ou autre *

Une seule réponse possible.

Oui

Non *Après avoir répondu à la dernière question de cette section, cessez de remplir ce formulaire.*

46. Mes coordonnées *

Ces données ne seront utilisées que pour le contact, les données du questionnaire restent entièrement anonymes. Si vous ne souhaitez pas transmettre vos coordonnées ici, mais que vous êtes d'accord pour être contacté, vous pouvez m'envoyer vos coordonnées par email à l'adresse sarah.poncet@etu.hesge.ch

Fourni par


Annexe 3

Événement Facebook relatif au questionnaire

facebook

Agressivité et violence en éducation physique

Quelles perceptions, quelles réalités ?

Questionnaire Travail de Bachelor : Agressiv...

← Événements Modifier

Afficher la suite
Public - Par Sarah Poncet

Participants (23)

- Sarah Poncet (hôte)
- ...

Invités récents (20 nouveaux)

Peut-être (2)

- ...

Invités (197)

- ...

Exporter

24 mars, à 18:00 - 21 avril, à 23:00

Voici un questionnaire s'adressant à tous les professionnels - maîtres d'EPH, maîtres d'APAS, enseignants, étudiants en sport, etc - donnant des leçons d'éducation physiques à des enfants et des jeunes de 4 à 18 ans.

https://docs.google.com/forms/d/1i7w1yWXVJLt_AcudGt59bSCAeE2URwLZZJkiB7_y6wI/viewform

Ce questionnaire prend place au sein de mon Travail de Bachelor au sujet de la complémentarité des professions (maître d'éducation physique et psychomotricien) auprès d'élèves dits « agressifs et/ou violents ».

Environ 15 minutes sont nécessaires pour remplir ce questionnaire.

N'hésitez pas à le transférer à vos connaissances concernées ou à inviter vos amis sur cette page.

Merci d'avance pour votre participation!

Sarah

ASIE

Ajouter un lieu ? Ajouter

Amérique du

© 2013 Microsoft Corporation © 2013 Nokia

Publier un message Photo/vidéo Question

Exprimez-vous

Publications récentes

 Sarah Poncet y participe.
J'aime · Commenter · Suivre la publication · 7 avril, 15:28

 Sarah Poncet
Un grand Merci à tout ceux qui y ont d'ores et déjà participé !!

